EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE GRADO 5º DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS

Diana María Vallejo Vera

Diana Cristina Villamil Zuleta

Universidad Tecnológica De Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2017

EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE GRADO 5º DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL MUNICIPIO DE DOSQUEBRADAS

Diana María Vallejo Vera

Diana Cristina Villamil Zuleta

Directora

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo

P.h.D en Educación

Trabajo de investigación como requisito para optar al título de: Magíster en Educación

Universidad Tecnológica De Pereira

Facultad Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

2017

Nota de aceptación _____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Firma director de tesis

_____

Firma del jurado

_____

Firma del jurado

Pereira, Enero de 2017

Dedicatoria

A Dios, por permitir vivir y cumplir este logro personal y profesional. A mi familia, por su apoyo incondicional y acompañamiento en la realización de cada uno de mis sueños.

Diana Cristina Villamil

A mi madre Judith Vera por su sabiduría y amor incondicional. A mi esposo Gabriel Eduardo López por ser el motor que me impulsa para el logro de mis metas. A mis hijos Diana Marcela y Santiago por su tiempo y compañía.

Diana María Vallejo

Dedicatoria

A los docentes de la Maestría, quienes con sus conocimientos y dedicación nos asesoraron para realizar satisfactoriamente el presente trabajo.

A los compañeros de grupo, especialmente a las compañeras del Macroproyecto de Ciencias Sociales, quienes fueron un apoyo constante en el proceso de formación.

A la Dra Marta Cecilia Gutiérrez Giraldo por su compromiso, asesoría y dedicación en este proceso de aprendizaje.

A los estudiantes, padres de familia, docentes y Directivos Docentes de la Institución educativa Manuel Elkin Patarroyo, quienes con su colaboración hicieron posible el desarrollo de la presente investigación.

Tabla de contenido

Resumen

Abstract

Introducción **13**

1. **Planteamiento del problema** **16**
2. **Objetivos** **25**

2.1 Objetivo General **25**

2.2 Objetivos específicos **25**

3. **Referente Teórico Conceptual** **26**

3.1 Finalidades de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales **26**

3.2 Problemas Socialmente Relevantes **30**

3.3 Paradigma de la Escuela Tradicional **33**

3.4 Diversidad Cultural **35**

4. **Metodología** **45**

4.1 Estrategia de investigación **46**

4.2 Unidad de Trabajo **46**

4.3 Unidad de Observación, Análisis e Interpretación **48**

4.4 Procedimiento **48**

5. **Resultados** **53**

5.1 Síntesis de la Unidad Didáctica planeada **53**

5.2 Análisis de la Unidad Didáctica **57**

5.2.1 Análisis del Cuestionario sobre Diversidad en el Aula **58**

5.2.2 Análisis de la Unidad Didáctica desarrollada **60**

5.2.3 Discusión de los Resultados 71

6. Conclusiones 89

7. Recomendaciones 92

8. Referencias Bibliográficas 94

9. Anexos 101

Índice de Cuadros

1. **Cuadro 1. Tabla Resultados Prueba X^2 ..... 58**

Índice de Figuras

Figura 1. Esquema Diseño Metodológico 49

Figura 2. Esquema Unidad Didáctica Planeada 55

Figura 3. Esquema Categorial Emergente 62

Figura 4. Esquema de Contrastación 72

Resumen

Esta investigación, es realizada en una Institución Educativa oficial del municipio de Dosquebradas, con estudiantes de grado 5º de primaria, pertenecientes a una comunidad con características culturales diversas y con un desempeño mínimo en las competencias de análisis y comprensión de los problemas sociales, según las Pruebas Saber 2015. Desde el reconocimiento de estas características del grupo de estudio, se diseña y ejecuta una unidad didáctica que busca resolver la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la contribución de una propuesta didáctica basada en problemas socialmente relevantes en el reconocimiento de la diversidad cultural?. Para responder esta pregunta, se plantea como objetivo interpretar la contribución de la propuesta didáctica en el grupo de estudiantes del grado 5º.

La investigación es de tipo cualitativo, basada en un enfoque interpretativo. La estrategia de investigación aplicada es un estudio de caso que busca comprender las múltiples relaciones del grupo en su contexto social. El diseño metodológico se desarrolla en tres fases: la preparación para trabajo de campo, la planeación y ejecución de la propuesta didáctica; y el análisis e interpretación de resultados que se realiza desde el proceso de codificación teórica. De igual manera se emplea la técnica de "triangulación mixta", a través de la cual se relacionan los datos obtenidos, las diferentes perspectivas teóricas y la posición del investigador contrastando lo planeado y lo ejecutado, para lograr identificar sus vínculos y relaciones, así como sus diferencias o desencuentros.

Los resultados obtenidos evidencian que la relevancia que se da al contexto no corresponde a lo planeado, pues el problema social relevante que se piensa se aborda desde los contenidos conceptuales y a través una práctica tradicional; por lo tanto se puede concluir que una sola unidad didáctica contribuye parcialmente en el reconocimiento de la diversidad cultural y en el desarrollo de habilidades de pensamiento social; también, que es necesario transformar las

prácticas educativas, con el fin de dar mayor relevancia al conocimiento del contexto y de este modo permitir la construcción del pensamiento social, desde el reconocimiento las diferentes formas de representar el mundo y participar en él de manera creativa y democrática.

PALABRAS CLAVE: enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, problemas socialmente relevantes, diversidad cultural, pensamiento social, conocimiento social.

Abstract

The current research is carried out in an educational institution in Dosquebradas, Risaralda, Colombia with a group of primary school students from course five who belong to a community with diverse cultural characteristics and with a low average achievement in the competences of analysis and comprehension of the social problems, according to "Pruebas Saber 2015". Accepting these characteristics of the target group, a didactic proposal was designed and put in practice to solve the next research question: What is the contribution of a didactic proposal based on socially relevant problems for the recognition of the cultural diversity? To answer to this question, the stated objective was to interpret the contribution of the didactical proposal in the group of students from course five.

The research is of the qualitative kind, based on a hermeneutical approach. The applied research strategy is a simple case study aiming to understand the multiple relations of the group in a social context. The methodological design is developed in three phases: preparation for the field work, planning and performance of the didactic proposal, and the analysis and interpretation of the results that was made using the Theoretical Coding. The Mixed Triangulation Technique is also used. With this technique, the obtained data is related with the different theoretical perspectives and the position of the researcher, contrasting what was planned with what was performed, this way identifying their links and relations, as well as their differences and mismatches.

The obtained results show that the relevance given to the context does not correspond to what was planned, because the social relevant problem that is thought, is addressed with conceptual contents and by means of a traditional practice. So, it can be concluded that one only didactic unit contributes partially to the recognition of the cultural diversity and to the development of the social thought abilities. It was also concluded that it is necessary to transform the

educational practices to give a major importance to the knowledge of the context, this way allowing the construction of social thought, from the recognition of the different ways to represent the world and participating in its development in a creative and democratic way.

KEY WORDS: teaching and learning of the Social Sciences, socially relevant problems, cultural diversity, social thought, social knowledge.

Introducción

Para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en el mundo actual, se hace necesaria la construcción de un pensamiento crítico en los estudiantes, que promueva la participación democrática, la formación de ciudadanos autónomos, con conocimiento de su contexto y de los problemas que allí se evidencian. Esto sucede cuando la formación del alumnado está centrada en el desarrollo de habilidades de pensamiento social, a través de la enseñanza por competencias ciudadanas que conduzcan a la reflexión, la comprensión del mundo y la toma de posición frente a la solución de los diversos problemas sociales que se les presentan.

Al analizar las investigaciones realizadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, se encuentra que desde hace algún tiempo se viene dando un giro significativo en las metodologías y estrategias en el aula. Dicho cambio está basado en el objetivo de garantizar otro tipo de conocimiento; un conocimiento sobre la democracia y la participación, sobre la reflexión y el pensamiento crítico. De igual manera, un aprendizaje desde el planteamiento de casos reales, que permitan el reconocimiento del otro con sus diferencias, para aportar en la formación de ciudadanos que identifiquen y expresen las necesidades propias de su comunidad y actúen en beneficio de sus miembros, constituyendo una sociedad justa, equitativa y solidaria.

En este sentido, en el contexto en el que se encuentra la Institución Educativa, existen condiciones sociales y culturales que hacen diversa a la comunidad a la que la institución pertenece. Estas características, requieren ser interpretadas de manera que los estudiantes reconozcan la diversidad cultural como problema socialmente relevante, que merece ser abordado desde el aula de clase para mejorar la comprensión del contexto social y desarrollar habilidades de pensamiento que formen ciudadanos críticos y con una posición clara frente a las situaciones problema que se presentan a causa de dicha diversidad.

Las consideraciones anteriores respaldan el interés de la presente investigación, desde la cual se diseña y se ejecuta una propuesta didáctica basada en problemas socialmente relevantes que aporte en el reconocimiento de la diversidad cultural; la cual comprenderá como temas centrales algunos tipos de diversidad, sus características generales y los estamentos que la valoran y protegen. Por consiguiente, se utiliza el estudio de caso como estrategia de investigación, relacionando los datos sobre el fenómeno con el contexto real, sin manipularlos y considerando su singularidad, complejidad y la posibilidad que se tiene de aprender sobre el mismo.

Finalmente, el análisis de los datos obtenidos se realiza a partir de la denominada técnica de codificación teórica, que según Corbin y Strauss (2002), consiste en hacer un análisis de la información desde diferentes perspectivas, focalizando progresivamente los datos con el fin de desglosarlos, conceptualizarlos y realizar comparaciones entre ellos que conlleven a una nueva unión de la cual se puedan construir teorías; lo cual se presenta, a partir del siguiente orden.

En el capítulo 1, se presenta el planteamiento del problema, sustentado en los antecedentes sobre las temáticas abordadas a lo largo del estudio; en los soportes de los resultados las pruebas nacionales para el nivel de básica primaria de la institución educativa a la que pertenece el grupo, información institucional desde el PEI y el Índice Sintético de Calidad.

En el capítulo 2, se plantea el objetivo general y los objetivos específicos que guían el estudio. El capítulo 3, contiene el referente teórico basado en teoría actualizada, desde la cual se respalda la investigación. Se encuentra subdividido en categorías teóricas como: Finalidades de enseñanza y aprendizaje de las ciencias Sociales, Problemas socialmente Relevantes, Paradigma de la Escuela tradicional y Diversidad Cultural sobre las cuales se analiza el caso de estudio y los resultados obtenidos.

Por otro lado, el capítulo 4 establece la metodología en la cual se basa el presente estudio; de este modo se plantea el diseño metodológico, la descripción de la unidad de trabajo y las técnicas e instrumentos de recolección de información para realizar el análisis de los resultados, apartado que se desarrolla con mayor precisión en el capítulo 5.

1. Planteamiento del problema

En la reflexión sobre la didáctica de las Ciencias Sociales, se debate acerca de la importancia de tener presentes unas finalidades de enseñanza y aprendizaje en la educación básica y media; estas derivan de la importancia de la construcción de un pensamiento crítico y social en los estudiantes y, de la formación de ciudadanos reflexivos y competentes para afrontar los retos de una sociedad diversa y en constante cambio. En este sentido, la enseñanza de las Ciencias Sociales no rechaza el papel de la sociedad y los problemas latentes; por el contrario, sus objetivos han de ser justificados a partir de las demandas sociales, articuladas a los contenidos conceptuales establecidos en los planes de estudio de las instituciones educativas.

Al respecto, Roser Canals (2013), realiza una investigación sobre la didáctica de las ciencias sociales en la educación obligatoria en España; a partir de la cual sugiere diseñar y desarrollar una enseñanza por competencias ciudadanas que vincule la vida social con el ejercicio de la ciudadanía, fomentando el pensamiento crítico, la participación y la cooperación. Así mismo, argumenta que algunas de las estrategias de enseñanza que propician la construcción del conocimiento de las ciencias sociales son el aprendizaje basado en problemas y los estudios de caso que a su vez incrementan en los estudiantes el aprendizaje significativo y la motivación hacia el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento social.

De este modo, para hablar de la construcción del conocimiento social y un pensamiento crítico, que conlleve a la formación de sujetos partícipes y reflexivos, específicamente en el nivel de básica primaria se deben relacionar tanto los contenidos formales de las Ciencias Sociales con la identificación de las necesidades del entorno y los problemas específicos en los que pueden intervenir los niños, niñas y jóvenes.

Por lo cual se retoma la investigación de Almeida, Coral y Ruiz (2014), de la Universidad de Manizales, quienes sustentan que en la educación básica no se enfatiza en el desarrollo de competencias que permitan pensar, convivir y actuar al tiempo que se ejecuten los planes de clase establecidos; por lo cual proponen implementar una didáctica que tiene presente los problemas sociales y que ordena las habilidades de pensamiento como el análisis, la argumentación y la solución de problemas desde la implementación de estrategias en el aula, basadas en el trabajo cooperativo, las discusiones en torno a los problemas relevantes, exposiciones, etc; y que a su vez fortalecen las competencias actitudinales en el estudiantado y conlleven a la construcción del pensamiento crítico que implica para los alumnos mayor y mejor participación en su propio contexto y en la sociedad actual.

De acuerdo con Cox, Jaramillo y Reimers (2005), la enseñanza a través de las competencias ciudadanas aporta a la formación de ciudadanos partícipes no solo en la solución, sino también en el debate sobre los problemas del entorno, dejando sólo de atender a la transmisión de conocimientos. Lo que establece una notoria transformación de paradigmas, que pretende reconocer otros caminos para la educación y generar cambios relevantes en las estrategias y metodologías que conducen a los estudiantes a la elaboración de un pensamiento social, al reconocimiento de lo culturalmente establecido y al desarrollo de las competencias y habilidades que le permitan la comprensión, el planteamiento de alternativas y la solución de problemas de su contexto cotidiano.

Los anteriores estudios coinciden con los planteamientos de Santisteban (2011), quien profundiza en las finalidades de enseñanza de las ciencias sociales y, sostiene que estas a su vez se deben evidenciar desde el currículo, los contenidos, las estrategias y la evaluación, propiciando el logro de capacidades críticas y de análisis que constituyen la formación del pensamiento social, la construcción de ciudadanía y la reflexión sobre la realidad social.

El objetivo de diseñar un currículo que tenga en cuenta los problemas sociales del entorno o "Problemas Socialmente Relevantes" (PSR) citados por Pagés y Santisteban (2011), aleja cada vez más a las temáticas estructuradas de la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales. Tal es el ejemplo que presenta García (2013), de la Universidad de Sevilla en España, en su investigación llamada "Ciudadanía participativa y trabajo en torno a Problemas Sociales y Ambientales". Para él, la vinculación de los problemas sociales en el currículo sucede desde tres perspectivas; la primera desde la cual los problemas se convierten en una posibilidad de aprendizaje; la segunda, a través de la cual el planteamiento de problemas favorece la construcción del conocimiento; y, la tercera, es vista desde lo social, pues los problemas se generan en el entorno social y ambiental, por lo cual se convierten en objetos de enseñanza. Una de las conclusiones de su investigación, es que las metodologías que siempre se han llevado a cabo en el aula no favorecen la reflexión, el pensamiento crítico, la toma de posición y la participación ciudadana. Para rescatar el desarrollo de habilidades sociales y ejercer una ciudadanía activa se deben fundamentar las experiencias que integren al currículo la educación para la ciudadanía y el tratamiento de problemas sociales relevantes.

La vinculación de los PSR a la enseñanza implica el reconocimiento de las diferentes condiciones sociales en las que se encuentra la comunidad educativa. En las instituciones se hace evidente la diversidad de los alumnos en cuanto a sus comportamientos, condiciones sociales, culturales, económicas y familiares; sin embargo, no son igual de diferentes las acciones tendientes a valorar y trabajar desde el aula con dichas condiciones. Por tanto, reconocer y valorar estas diferencias en el ambiente educativo exige entonces que desde el currículum se proyecte una visión de la sociedad y del contexto de los estudiantes, donde se concreten las finalidades de la educación, y se formen competencias que permitan la construcción del sujeto participativo, autónomo, reflexivo y democrático, a través de

situaciones problema que favorezcan el análisis, la comprensión y las propuestas de solución o posiciones críticas frente a este.

El concepto de diversidad en los estudiantes y en sus contextos sociales y escolares ha sido analizado desde diferentes perspectivas; tal es el caso del estudio realizado por Gómez (2005), quien se basa en la concepción de que la diversidad no consta de una sola característica o condición de los sujetos; refiere también que en el aula de clase se refleja la realidad propia de la naturaleza del ser humano, aspectos biológicos, sociales, culturales, familiares, el idioma, las habilidades o condiciones de aprendizaje que los hacen diferentes y que por tanto, requieren una educación que tenga en cuenta las necesidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje; y a su vez aumente la igualdad de oportunidades. Por eso concluye que de acuerdo con el concepto de atención a la diversidad, se requiere el diseño y la aplicación de un currículo más flexible, con estrategias reales y con aplicabilidad en las aulas de clase, que favorezcan no solo el aprendizaje sino también las posibilidades de desarrollo como sujeto social.

Para Santiago Rosano (2007), la diversidad y a su vez la educación inclusiva son definidas como como "…un movimiento educativo que se enmarca dentro de la cultura de la diversidad" (P. 4). En su estudio determina algunas características propias de la sociedad y del sistema educativo que hacen a las personas diferentes, entre estas se encuentran la lengua, la cultura, la ideología, la religión, el género, la orientación sexual, el estado socioeconómico, el comportamiento, los ritmos de aprendizaje y discapacidades. Su estudio es realizado con el fin de conocer cuáles son las condiciones y las posibilidades de la población para la educación inclusiva. Al respecto, concluye que la inclusión en estos sectores se fortalece gracias a las prácticas educativas centradas en el trabajo individual y cooperativo, a las estrategias en el aula que permitan la participación de los estudiantes; así como por el apoyo de los demás miembros

de la comunidad y de personal profesional capacitado para propender por una educación inclusiva, más que integradora.

Las diversas características de las comunidades se convierten entonces en condiciones que en ocasiones unen o distancian a las personas. Las diferentes concepciones que tengan los grupos sociales sobre la diversidad son las que favorecen o limitan el reconocimiento del otro, el respeto y el diálogo basado en innumerables perspectivas.

En la indagación de antecedentes también se halla la investigación de Oliver (2002), de la Universidad de Barcelona. Su investigación llamada "Atención a la Diversidad desde el Agrupamiento Flexible de los Alumnos", busca explicar, describir, y comprender la naturaleza de las prácticas pedagógicas a través de la agrupación flexible de los estudiantes, para abordar el tratamiento de la diversidad presente en las aulas de algunos centros educativos. Algunas de las conclusiones de este estudio son: las características diferenciadas de los estudiantes no posibilitan el tratamiento uniforme de los mismos; el agrupamiento permite controlar la heterogeneidad de los estudiantes; y, el número reducido de estudiantes permite interacciones entre profesor- estudiante, estudiante- estudiante. Para la autora, la escuela se convierte en una institución donde convergen las diferencias sociales y culturales, al tiempo que permite transmitir o compartir los valores que hacen posible la vida en sociedad. Por tanto, exige cambios e innovaciones para la formación del estudiantado, con el fin de analizar y educar sobre esa misma realidad.

Respecto a la diversidad cultural, Quisoboni y Miranda (2016), de la Universidad de Manizales, realizan una investigación sobre los sentidos y los significados de este concepto en los estudiantes de grado 3º. Los investigadores, reconocen algunas dificultades existentes en cuanto a la significación precisa del concepto, a pesar que dicha diversidad es inseparable de naturaleza humana. Por lo cual consideran que es en las relaciones escolares desde donde se promueve el reconocimiento de la diversidad y la participación; y que es por tal motivo que

cada individuo manifiesta y entiende el concepto de diversidad cultural desde sus experiencias, vivencias y expectativas. Al finalizar su investigación, los autores pudieron concluir que las diferencias y el respeto por el otro como valor, son fundamentales para la construcción y reconocimiento de la diversidad en los procesos educativos, y que los valores como forma de vida, fortalecen y enriquecen la diversidad y la cultura.

En este mismo sentido, Vargas (2008), en su documento "Diversidad Cultural: Revisión de Conceptos y Estrategias" explica cómo en la actualidad, debido a los cambios modernos las diferencias tanto territoriales como lingüísticas, sociales y culturales aumentan. En este sentido, el ser humano pasa a ser parte de un mundo cambiante, multicultural e interdependiente; razón por la cual la autora hace una revisión de los planteamientos de varios autores y documentos de la UNESCO que tratan de definir y caracterizar la diversidad. En este análisis se citan manifestaciones del reconocimiento y de las garantías de derechos en favor de la diversidad cultural, entre los cuales se resalta el derecho a la democracia y la participación.

Los antecedentes citados previamente, explican de manera directa cómo desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias Sociales, y a través del enfoque de PSR, se pueden identificar algunas características de las comunidades educativas. A esto se suma, que a partir del planteamiento de problemas reales, se logra el reconocimiento de la diversidad del otro y de las necesidades propias del entorno, para que desde la idea de proponer alternativas de solución en beneficio de los miembros se fortalezca la identidad, el respeto por la diferencia y se construya una sociedad justa, equitativa y solidaria.

El Proyecto Educativo Institucional (2008), del contexto educativo objeto de estudio, describe las características con las que convive la población estudiantil, entre otros aspectos refiere que las personas de la comunidad se encuentran afectados diariamente por problemas como el consumo de sustancias psicoactivas, desmembración familiar, agresividad de

diferentes tipos, prácticas consumistas; además de las condiciones de diversidad étnica, religiosa y económica. Así mismo, presentan a través del informe de las pruebas Saber quinto el respectivo desempeño académico, a partir del cual elaboran planes y acciones de mejoramiento para fortalecer los desempeños de los grupos en dichos exámenes.

Para este caso, se analizan los resultados del Índice Sintético de Calidad (ISCE, 2014), que consiste en medir la calidad educativa de los colegios del país revelando aspectos como el progreso, la eficiencia y el ambiente escolar. Estos datos evidencian resultados de 50/100 en la dimensión de ambiente en el aula, en el cual, según el ISCE se evalúan la percepción del colegio, las oportunidades de participación y situaciones de discriminación o aceptación de la diversidad. Por este motivo, la institución plantea dentro de su plan de mejoramiento para el año 2015, aumentar en el nivel de educación básica primaria los resultados en esta competencia 10 puntos más sobre el promedio de los estudiantes de grado 5º, el cual se encuentra establecido en el Acuerdo por la Excelencia.

Por otro lado, los resultados de las pruebas Saber quinto de 2015 para la Institución Educativa; en el área de pensamiento ciudadano el 55% de los estudiantes que presentaron las pruebas en el establecimiento se encuentran en un nivel de desempeño satisfactorio y avanzado, el otro 45% se encuentra entre los niveles mínimo e insuficiente; demostrando de acuerdo con los promedios generales que el establecimiento presenta un desempeño similar a otras instituciones oficiales del Municipio de Dosquebradas en los diferentes componentes. De acuerdo con los datos entregados por el informe del MEN 2016, la institución es relativamente fuerte en el componente de Multiperspectividad; el cual se refiere al reconocimiento de los diferentes puntos de vista existentes en situaciones donde interactúan varias personas. Sin embargo, en los componentes de argumentación y pensamiento sistémico, se presenta un nivel promedio con respecto a los resultados generales; es decir, que en las competencias de análisis de los enunciados y en la comprensión de las relaciones o

dimensiones que poseen los problemas y sus soluciones, los estudiantes presentan un desempeño por debajo de esperado.

Estos niveles de desempeño a nivel institucional, permiten observar la proporción de estudiantes que logran responder preguntas de diferente nivel de complejidad, al tiempo que evidencian sus habilidades y conocimientos sobre cada área evaluada. En el caso particular del Pensamiento Ciudadano, permite conocer la percepción del ambiente social y escolar, así como las habilidades de reflexión, análisis, comunicación y toma de posición. En el caso de la institución educativa en la cual se lleva a cabo la investigación, con los resultados alcanzados se demuestra que a pesar de que la fortaleza de los estudiantes de grado quinto que fueron evaluados se encuentra en el reconocimiento y análisis de las diversas perspectivas frente a una situación problema, existen menos fortalezas en las habilidades conceptuales y argumentativas para comprender, proponer y resolver los problemas.

De acuerdo con los Estándares básicos de Competencias Ciudadanas, la formación de los niños, niñas y jóvenes debe estar dirigida al desarrollo de habilidades y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia; por lo cual deben integrarse entre sí las capacidades cognitivas, emocionales y el conocimiento del contexto (MEN, 2004). De este modo, la educación debe incluir el pensamiento científico, comunicativo y social que oriente a los estudiantes en el ejercicio de sus derechos y deberes, así como fortalecer la toma de decisiones, la democracia y el respeto por la diferencia.

Los antecedentes citados, los resultados de las pruebas Saber quinto 2015 y el Índice Sintético de Calidad 2015, refuerzan la necesidad de fortalecer la formación de los estudiantes en habilidades de pensamiento que permitan reconocer su contexto, analizar y comprender los problemas que se generan a raíz de la diversidad cultural existente y, proponer alternativas de solución de manera individual y cooperativa, para reflexionar y construir conocimiento social a través de un pensamiento crítico.

A partir de los anteriores antecedentes y las condiciones de la población de la institución educativa, se plantea como problema objeto de estudio para la presente investigación la siguiente pregunta: ¿Cuál es la contribución de una propuesta didáctica basada en Problemas Socialmente Relevantes en el reconocimiento de la diversidad cultural en un grupo de estudiantes de grado 5º de básica primara en una institución educativa oficial del municipio de Dosquebradas?

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

- Interpretar la contribución de una propuesta didáctica basada en problemas socialmente relevantes en el reconocimiento de la diversidad cultural, en un grupo de estudiantes de grado 5º de básica primaria de una institución educativa oficial del municipio de Dosquebradas.

2.2 Objetivos Específicos

- Valorar el reconocimiento de la diversidad en un grupo de estudiantes de grado 5º de básica primaria de una institución educativa oficial del municipio de Dosquebradas, antes y después de la intervención didáctica.

- Diseñar y aplicar una propuesta didáctica basada en Problemas Socialmente Relevantes para el reconocimiento de la diversidad cultural en los estudiantes de grado 5o.

- Analizar el aporte de la propuesta didáctica basada en problemas socialmente relevantes en el reconocimiento de la diversidad cultural en el caso de estudio.

3. Referente Teórico Conceptual

El referente teórico que fundamenta esta investigación se centra en los conceptos que establecen la relación entre las Ciencias Sociales, sus finalidades, enfoques de enseñanza y aprendizaje; así como los planteamientos teóricos que definen la diversidad cultural y promueven su reconocimiento, la construcción del conocimiento social y un pensamiento crítico en los estudiantes

3.1 Finalidades de Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales

En la actualidad, la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales deben ser vistos como procesos de formación y construcción del conocimiento, orientados desde las diversas situaciones del contexto, que permiten el análisis de los hechos sociales, históricos, políticos, culturales que fundamentan la realidad de todos. De acuerdo con Santisteban (2011), la enseñanza de las ciencias sociales ha de orientarse hacia la formación del pensamiento social, la ciudadanía y la democracia para favorecer la autonomía y conocer la realidad social como un proceso de mejora de la vida individual y colectiva, permitiendo así que los estudiantes construyan los conocimientos necesarios para interpretar el presente, enfrentarse a los problemas sociales actuales y construir su futuro personal y social.

Esta construcción de conocimiento social se ve influenciada por situaciones actuales de tipo local y mundial; entre ellas las transformaciones sociales y culturales, que requieren una visión crítica del estudiantado; al tiempo que exigen realizar cambios relevantes desde la enseñanza de las Ciencias Sociales para la construcción de una sociedad democrática, participativa e incluyente. Algunas características destacadas de los cambios continuos que suceden en el mundo y que se convierten en aspectos a tener en cuenta para plantear la

enseñanza y el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes escolarizados son según Santisteban (2011), la globalización, el relativismo, la competitividad vs flexibilidad y el cambio tecnológico; los que a su vez se encuentran acompañados de las transformaciones en las relaciones humanas, que resumen la organización social de los sujetos; el tiempo, el espacio y la incertidumbre hacia el futuro.

Estos aspectos conjugan entre otros, el predominio de algunas culturas y modos de vivir; también la forma de percibir el mundo desde diferentes perspectivas, que posibiliten el intercambio de opiniones y un diálogo plural. Del mismo modo, el acceso a diferentes fuentes de información o a las nuevas herramientas de aprendizaje, permite a las personas seleccionar y analizar de manera crítica el conocimiento para dar solución de los problemas del entorno, y ser competentes y participativos en el mundo actual. El tiempo y el espacio, además juegan un papel importante en este tipo de conocimiento; el pasado como pilar de la construcción del presente ayuda a los sujetos a anticiparse al futuro en su contexto real, tener expectativas y crear nuevas condiciones culturales que les permitan interactuar, comprender y analizar otras opciones de intervención social.

Para Benejam (2002), esta construcción del conocimiento social, advierte el desarrollo de habilidades de pensamiento que permiten la comprensión de los conceptos científicos o disciplinares, el conocimiento del mundo y la realidad en la que se encuentran los estudiantes. Estas habilidades básicas, se centran en la capacidad de procesar la información, la comprensión de la realidad, la interpretación, la argumentación y el diálogo; que conllevan a la estructuración del pensamiento y a la autonomía en la elaboración de criterios sobre los problemas y la manera de resolverlos.

En este sentido, las perspectivas sobre el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias sociales se integran hacia un mismo fin. Se convierten en elementos integradores de los espacios y los actores que propician la enseñanza, tales como la familia, la escuela, la ciudad,

los medios de comunicación; y proyectan el aprendizaje como un proceso reflexivo que permite al estudiante asumir una posición crítica frente a la realidad.

De este modo, autores como Santisteban y Pagés (2011), proponen un grupo de finalidades para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, las cuales constituyen una red conceptual que internamente relaciona unas con otras, y que pueden ser aplicadas de acuerdo con las perspectivas del diseño curricular y las necesidades reales del contexto. Dichas finalidades, se centran en la construcción del conocimiento social y en su relevancia en la vida de los individuos; así como en la implicación de la comprensión del contexto y los acontecimientos en la interacción sujeto- sujeto, sujeto- medio, que a su vez generan situaciones motivo de análisis y transformación.

Actuar en un contexto específico, implica el reconocimiento de las condiciones sociales y culturales que dan origen a las interacciones permanentes entre los sujetos. Justificado desde una de las finalidades de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales dirigidas al desarrollo personal, estas relaciones involucran un conocimiento propio de las habilidades y limitaciones del individuo; al tiempo que exigen el fortalecimiento de la autonomía, el autoconcepto y la autoestima como condiciones indispensables para el desarrollo de la personalidad.

Otra de estas finalidades es de tipo práctico, refiere que la enseñanza de la ciencias sociales debe propender porque los estudiantes apliquen los conocimientos adquiridos a los acontecimientos de su vida cotidiana; por lo cual se propone trabajar sobre el conocimiento del mundo, a partir de la intervención directa, haciendo uso de la cooperación, la afectividad y la convivencia; propiedades que permiten el desarrollo de la capacidad crítica e interpretativa del mundo.

La interacción constante entre los sujetos, genera situaciones de aceptación o rechazo a la pluralidad existente; por lo cual, se establece una tercera finalidad de tipo cultural, que explica

la capacidad que deben poseer las personas para construir un diálogo intercultural, a partir de la elaboración de códigos éticos, morales y lingüísticos que reflejen su identidad y el reconocimiento del otro o los otros.

Para ayudar a comprender la complejidad de la sociedad y encontrar explicaciones aproximadas a los diversos sucesos a partir de los cuales se ha construido el conocimiento social se requiere de la racionalidad, capacidad que resume otra de las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, en este caso de tipo intelectual. Esta racionalidad no solo permite el acercamiento al conocimiento, sino que posibilita la reflexión sobre las relaciones sociales, las intencionalidades de los actos humanos y la variabilidad del tiempo y el espacio en el que suceden los hechos.

También, existen unas finalidades relacionadas con el conocimiento científico, que argumentan desde la investigación los acontecimientos que se presentan en la vida de los grupos sociales. En este caso, dichas finalidades se centran en la intencionalidad de los hechos y el orden social, fundamentados en el conocimiento de las ciencias sociales.

Una última finalidad, planteada por Santisteban y Pagés (2011) es la de tipo político; a partir de la cual se explica el desarrollo de las habilidades de pensamiento social. Promueve los mecanismos de participación y la comprensión de las relaciones de poder que se construyen en las instituciones sociales y políticas. En este sentido, requiere un posicionamiento frente a los hechos cotidianos, que es lo que estos autores llaman pensamiento crítico, considerado como una habilidad que permite interpretar el contexto y el momento histórico de los hechos o acontecimientos de una manera creativa, para encontrar la solución apropiada.

De acuerdo con la conceptualización de Pagés y Santisteban (2011), “las finalidades influyen en todos los aspectos del currículo: en la selección de contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, los materiales curriculares, las actividades o la evaluación” (p. 64).

De esta manera, para la construcción del conocimiento social, es necesario abordar desde la escuela los conflictos que afectan la sociedad actual, tales como la discriminación, la pobreza, la vulnerabilidad social, entre otros, a través de metodologías que permitan al alumnado desde el saber científico, resolver los problemas sociales que lo afectan. Esta selección de contenidos y estrategias deben entonces reflejar las pretensiones de las instituciones educativas en la formación de ciudadanos democráticos, críticos y participativos, que conozcan su entorno e identifiquen la causalidad no solo de los actos ajenos, sino de los propios.

Así mismo, la construcción de un pensamiento social implica poner en juego la racionalidad y el pensamiento crítico frente a situaciones complejas de la cotidianidad. Para Santisteban y Pagés (2011), dicha construcción se basa en las vivencias familiares, escolares, en las relaciones entre amigos, etc, donde generalmente se presentan situaciones conflictivas que requieren del desarrollo de habilidades básicas de pensamiento como el análisis, la comprensión, la argumentación. Por lo cual, se busca que para la enseñanza de las Ciencias sociales se genere un currículo basado en problemas sociales, generados a través de las interacciones permanente entre las personas. De acuerdo con los autores, los problemas cotidianos poseen unas características comunes que se derivan específicamente de la socialización, al tiempo que ameritan un aprendizaje significativo basado en los valores y principios democráticos, ya que estos problemas deben ser identificados, planteados y por supuesto analizados por parte de los estudiantes para lograr un cambio social.

3.2 Problemas Socialmente Relevantes

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencia Sociales, a partir de la concepción de formar ciudadanos que comprendan y participen en el mundo; que analicen y propongan alternativas

de solución a los problemas cotidianos, necesita un cambio sustancial tanto en las estrategias como en los enfoques de enseñanza del conocimiento social.

En este sentido, Monserrat Oller i Freixa (1999), argumenta que en el currículo deben abordarse contenidos sociales, "organizados en torno al área de Ciencias sociales y una propuesta complementaria organizada a partir de los ejes transversales" (p.1). Su intencionalidad entonces, es relacionar las temáticas obligatorias a lo largo de toda la escolaridad con perspectivas más amplias, con miras a la formación integral de los alumnos; creando situaciones de aprendizaje que recojan problemáticas de carácter social y que favorezcan el desarrollo moral desde el ejercicio de lo cotidiano. Estos argumentos, no solo refuerzan la necesidad de proponer los cambios en los currículos de Ciencias Sociales, sino también de considerar el valor de las propuestas basadas en la problematización de los contenidos, con base en los acontecimientos del contexto.

La construcción de conocimiento a partir de los problemas sociales que emergen en los contextos de los estudiantes, es replanteada por Oller (1999), quien a su vez cita a Soley (1996) y Stenhouse (1987); autores que sustentan que "trabajar problemas sociales en el aula es hacer una apuesta en favor de los llamados temas de controversia social o temas polémicos; es decir, aquellos que preparan a los alumnos para una ciudadanía efectiva ya que aprenden un marco conceptual y unas habilidades de pensar y desarrollan capacidades para tomar decisiones en el futuro…"(p.2). De acuerdo con esto, el trabajo desde las problemáticas sociales y la transdisciplinariedad, favorece el desarrollo de algunos procesos de pensamiento de orden superior; lo cual según la autora permite también observar la realidad, hacer deducciones desde la información obtenida, analizar, comprender, ser crítico, hasta proponer soluciones creativas teniendo en cuenta puntos de vista diferentes.

Los problemas que parten de la realidad y se tornan importantes en el contexto y el currículo, son llamados Problemas Socialmente Relevantes (PSR); que según su definición

son situaciones que suscitan un debate científico y social; presentan temáticas sensibles y abordan situaciones conflictivas, controvertidas, movilizan emociones, sentimientos e intereses, características que permiten el desarrollo del pensamiento social y fomentan una educación inclusiva.

De acuerdo con Pagés y Santisteban (2011), un Problema Socialmente Relevante (P.S.R) se caracteriza por su incidencia social y su envergadura dentro del entorno en el que se identifica. Se centra principalmente en situaciones constantes que generan controversia y que llaman a su análisis, para que de una manera amplia se propongan soluciones pertinentes y oportunas. Dado que los P.S.R parten de las situaciones reales y cotidianas, su respectivo estudio debe tener en cuenta la dinámica social; los cambios permanentes que se ven afectados por la historia, los personajes y la cultura entre otros aspectos.

En el mismo sentido, en un estudio previo Pagès (2007), argumenta además que trabajar a partir de problemas socialmente relevantes, implica reconocer, analizar y asumir una posición frente a los puntos de vista diferentes sobre un problema concreto. De igual manera, describe algunas características sobre este enfoque de enseñanza de las ciencias sociales que lo hacen importante, pues fortalecen los procesos de aprendizaje desde la comprensión y no desde la memorización; al tiempo que se generan relaciones entre las diversas disciplinas. Así mismo, se puede partir de situaciones desafiantes que exijan de los estudiantes el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan asumir una posición crítica, por ejemplo, frente a las perspectivas de la multiculturalidad como problemática contemporánea, que influye en las interacciones sociales y escolares.

Por otro lado López Facal (2010), sostiene que los objetivos inmediatos en la escuela no deben ser el logro de contenidos o desarrollar un programa establecido; realmente deben ser diseñar y desarrollar actividades que aporten a la formación integral de los estudiantes, a la reflexión y a la comprensión de las situaciones cotidianas desde lo que viven, piensan y

sienten. Una de las estrategias que propone el autor, son los problemas sociales como generadores de conocimiento desde el conflicto, el debate y la presentación de opiniones personales; a partir de estos se realiza un trabajo transversal desde las disciplinas, integrando a su vez las emociones, actitudes y valores morales que comprometen a los sujetos con su propio aprendizaje, más que con la definición de conceptos o la memorización de estos.

Estas consideraciones, fortalecen la concepción inicial de orientar la enseñanza de las Ciencias Sociales en el estudio de los problemas socialmente relevantes. Como lo expresan los docentes del grupo Cronos (1997), un currículo progresista, es el que lleva a las instituciones educativas los asuntos ciudadanos; es decir, enseñar a partir de los problemas sociales relevantes que reflejen el mundo globalizado y rodeado de diversidad, para que los estudiantes se pregunten de manera crítica cuál es la influencia de estas situaciones con el conocimiento científico y social.

A partir de las anteriores consideraciones, se pueden poner como ejemplo numerosas situaciones que podrían categorizarse como PSR en el aula. En este caso específico y para efectos de la presente investigación se analiza el tema de la diversidad como problema socialmente relevante en el aula de clase, para lo cual se describirán aspectos concretos que parten de la diversidad, sus tipificaciones y el abordaje desde la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones educativas.

3.3 Paradigma de la Escuela Tradicional

Este paradigma, asigna al maestro la función de transmitir conocimientos que se vuelven acumulativos, para ser replicados después por los estudiantes de manera sistemática. Así mismo, concibe al estudiante como un receptor de conocimientos rutinarios y mecánicos.

Desde los planteamientos de De Zubiría (2007), en la escuela tradicional, la disciplina es un concepto importante, pues se trata de instruir a los estudiantes en la aceptación de las normas socialmente establecidas; que impliquen la obediencia y su cumplimiento, tanto en la escuela como en otros contextos. El currículo, en el paradigma tradicional parte de unos postulados que sustentan las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje:

- **Propósitos:** En este sentido el fin inmediato de la escuela es la transmisión de saberes y normas específicas, elaborados por fuera de esta; relacionados con los conocimientos culturales socialmente aceptados. De esta manera, se asume que el estudiante debe adoptar un rol pasivo y se convierte en un receptor de los contenidos que le permitirán enfrentarse adecuadamente a las tareas que les presentará la vida.
- **Contenidos:** el currículo también está establecido, a partir de las normas sociales y la información cultural e histórica de cada grupo. Así, situaciones, personajes, definiciones, etc, forman parte de un compendio de conocimientos que serán enseñados y aprendidos en la escuela.
- **Secuencia:** Corresponde a la característica de acumulativos que tienen los contenidos de enseñanza. Las temáticas a desarrollar se presentan a través de un orden de complejidad; es decir, se requiere de un conocimiento básico para continuar con otro. Igualmente, no se reconocen los procesos de madurez cognitiva, biológica o social de los estudiantes; en este sentido, lo válido es que el estudiante “no sabe” y el profesor si, por eso es quien enseña.
- **Las estrategias metodológicas:** el maestro es quien expone continuamente, transmite un saber, reproduce contenidos sociales y culturales. Por lo cual, los estudiantes aprenderán si están atentos y ejercitan dichos contenidos; de ahí la relevancia de la disciplina y el orden en el aula, pues estos generan ambientes propicios para el

aprendizaje. De igual manera, se hace constante el ejercicio de pregunta de contenidos y respuesta sobre los mismos, como estrategia para reforzar los aprendizajes. Por otro lado, las ayudas didácticas consisten en imágenes que privilegian la exposición oral, visual, la atención y el desarrollo de tareas que garanticen la apropiación de los contenidos tratados.

- **La evaluación:** su objetivo principal es identificar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes; cómo se pueden reproducir las normas y contenidos impartidos en la escuela de la manera más fiel posible. Por lo que el ejercicio de pregunta respuesta se realiza continuamente, en este caso como verificación de los aprendizajes.

Astolfi (2013), argumenta que la educación tradicional, se encuentra basada en la transmisión de contenidos; para lo cual el estudiante debe cumplir con determinadas condiciones, entre ellas la disciplina, la disposición y el trabajo en el aula bajo un mismo ritmo, que se encuentra regulado por el maestro; estos aspectos que garantizan la consecución de los objetivos de aprendizaje.

En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, bajo dicho paradigma se ha visto aislada del reconocimiento del entorno, los problemas relevantes y el desarrollo de habilidades de pensamiento social y crítico. Aspecto que crea un distanciamiento entre el estudiante y el conocimiento del medio social, y se basa particularmente en la ubicación de acontecimientos en el tiempo y de espacios geográficos, que generan la memorización de contenidos conceptuales separados de la realidad.

3.4 Diversidad Cultural

En las múltiples interacciones que se tejen en el aula de clase, se revelan las características generales y particulares de los estudiantes. Dichas características, según Arnaiz (2000), son propias de la evolución del ser humano y se reflejan en las relaciones con otros seres humanos o con el entorno. Para la autora, esto hace parte del concepto de diversidad, que tiene diferentes manifestaciones de carácter individual o colectivo.

Según Gimeno (1999), "la diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes" (p. 12); considera que esta diferencia, también brinda la posibilidad de ser y de participar en los contextos sociales, políticos, económicos y culturales; favoreciendo el logro de determinados objetivos, tanto al interior de la escuela, como fuera de ella. En este mismo sentido, resalta la necesidad de identificar algunas situaciones de desigualdad que surgen a partir de la diversidad, expresando que comúnmente en las instituciones educativas desde la convivencia y a causa de la falta de reconocimiento de dicha diversidad se resaltan de manera negativa las singularidades de los sujetos, generando desventaja o desigualdad entre ellos. Estas características que hacen diversas a las personas, son las que están presentes en la vida social, familiar, escolar y que en conjunto generan muestras de la idiosincrasia de un grupo. Es decir, la diversidad de los individuos constituye las condiciones de heterogeneidad de un grupo en contextos específicos.

A propósito de las características individuales del ser humano, Diez y Huete (1997), argumentan que la diversidad se puede sintetizar en tres grupos. El primer grupo son los factores físicos, como el sexo, el género, la edad, el desarrollo corporal y biológico, que configuran alguna influencia en las relaciones interpersonales. El segundo, por su parte, son los factores socioculturales que se relacionan con la procedencia geográfica o cultural, lo cual genera en las personas costumbres y valores específicos; por ejemplo, pertenecer a una etnia, tener concepciones religiosas diversas y hablar otro idioma; incluso el nivel socioeconómico y familiar puede crear diferencias en el vocabulario, la expresión y hasta en los hábitos tanto

dentro como fuera de la escuela. Por último, un tercer grupo, que conjuga los factores académicos, entre los que se encuentran las capacidades de aprendizaje, los saberes previos y la motivación en el entorno escolar. En resumen, estos factores permiten identificar las condiciones de los estudiantes; lo cual aporta al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se reconozcan las necesidades y habilidades de los niños y las niñas, y en consecuencia, enriquezcan las interacciones entre las personas y los grupos sociales.

Con relación a la agrupación de las características de la diversidad humana que realizan Díez y Huete (1997), se retoman aquellas que clasifican dentro de su grupo los factores socioculturales, a partir de los cuales se sustentan las condiciones relacionadas con la influencia del arraigo o desarraigo de algunas costumbres o tradiciones que hacen a los grupos sociales infinitamente diversos; y que constituyen algo invaluable en el sujeto, más allá de lo biológicamente observable. En definitiva, esta diversidad, lleva a las personas a identificarse, a pronunciarse sobre su auto reconocimiento, y por la defensa de los derechos y las múltiples expresiones que los caracterizan, entre ellas la cultura y lo que esta implica.

A partir de estos aspectos que distinguen la diversidad, específicamente la diversidad de tipo cultural se retoman los planteamientos de la UNESCO (2010), con su informe mundial titulado Invertir en diversidad cultural y el diálogo intercultural. Este documento presenta un análisis de las diferentes facetas de la diversidad cultural, con el propósito de definir las características comunes a través de las cuales se pueda interpretar y reconocer aún más su importancia. En dicho informe, se define la diversidad cultural como “la expresión de la creatividad humana y la suma de experiencia colectiva” (2010, P. 1). Dado su ambiente de interacción social, la escuela recibe el llamado para fomentar el diálogo intercultural a través de la convivencia, el respeto y reconocimiento de los derechos humanos. A lo largo del texto, también se definen características que sustentan que dicha diversidad cultural no sólo se manifiesta en las innumerables formas en que se expresa, enriquece o transmite el patrimonio

cultural de la humanidad, sino que además se refleja en la variedad de expresiones desde los distintos modos de creación artística, transmisión, producción y goce de las expresiones de la cultura, indistintamente de los medios utilizados para dicho fin.

De igual manera, para la UNESCO (2005), la diversidad cultural "está constituida por el conjunto de los saberes, saber- hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmiten de generación en generación, se produce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad sicológica y social" (p. 28); estas características de la cultura se evidencia de diferentes formas entre los grupos sociales; entre ellas **la religión, las estructuras sociales, el lenguaje, el género y las etnias;** las cuales caracterizan la vida cotidiana y la socialización de los miembros de una comunidad. Sin embargo, en muchos casos estas condiciones hacen a las personas más vulnerables, debido a que no existe un reconocimiento de la diversidad como cualidad humana, sino más bien como condición de desventaja; en otros en cambio, la diversidad las hace más fuertes. Así mismo, permite la interacción y el aprendizaje gracias a la dinámica constante de tiempo y espacio en la que circulan, cambian o se transforman los sujetos.

Algunas de las anteriores características de la diversidad cultural, se definen de acuerdo con diferentes textos y autores de la siguiente manera. De acuerdo con el Pacto Internacional Civil y Político en su artículo 18 (MinInterior, 2015), **la religión** es un derecho que tiene toda persona de adoptar libremente sus creencias y pensamientos, mediante cultos o prácticas individuales o colectivas. Del mismo modo, en Colombia, se consideran la Constitución Colombiana en su artículo 19 y la Ley Estatutaria de Libertad Religiosa y de Cultos (MinInterior, 2015), que además de proteger la libertad de culto y religión como lo indica su nombre; también la define como "conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y de temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y las prácticas rituales…" (p. 31).

Por otro lado, el Ministerio de Educación Nacional, en su programa de educación para la sexualidad y la ciudadanía (MEN 2008), estructura desde principios conceptuales **el género**, como un patrón que permite la organización de las diferencias sexuales (biológicas), como elementos que permiten la construcción social y cultural de las personas. Este principio abarca los comportamientos culturales de género refiriéndose a la apropiación que hacen las personas sobre su papel en la cultura de acuerdo con el rol que asumen, ya sea hombre o mujer. Por último abarca el género desde la orientación sexual y las expresiones de atracción, las cuales se manifiestan en las relaciones sexo-eróticas, y sexo-afectivas; estas comprenden la orientación hacia personas del mismo sexo (homosexual), del sexo opuesto (heterosexual) o de ambos sexos (bisexual).

La diversidad **étnica**, es definida por la UNESCO (2005), como "la versión no biológica de la identidad racial" (p.36), a partir de la cual se establecen unos parámetros de convivencia y construcción de la estructura cultural; desde la étnica se fomentan y conservan las tradiciones, costumbres, lenguaje, entre otras características propias de una comunidad estructuralmente diferenciada, que generalmente cohabita y coexiste en lugares o contextos específicos.

Uno de los espacios más comunes, en los cuales se concentran estas diferencias es el contexto escolar; al interior del cual debe desarrollarse una educación basada en las múltiples posibilidades que tiene el ser humano de expresar sus sentimientos, valores, principios, costumbres, etc. Una educación como la describe García (1997), que promueva el respeto hacia la cultura de origen y la igualdad de oportunidades educativas para estudiantes "culturalmente diferentes" (p. 4). En este sentido, la diversidad cultural se convierte en un problema socialmente relevante, al reconocerse desde ella las particularidades de los seres humanos, y las condiciones que afectan sus interacciones sociales; por ello, para que en la

escuela se generen los espacios de reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, se requiere que desde el currículo se aborden los temas que no solo conceptualicen, sino que además promueven la participación de los niños, niñas y jóvenes que presenten características culturales diversas.

Para la enseñanza de las Ciencias Sociales, los lineamientos curriculares (MEN, 2008), presentan unos ejes generadores, los cuales se centran en el reconocimiento de la diversidad cultural desde el respeto a la condición humana que reconoce y valora los aportes de las distintas culturas, teniendo en cuenta su condición ética, económica, ideológica y la interacción social. Por otro lado se sugiere priorizar en una educación que aborde temas con contenidos sociales, en los cuales se reconozcan las características culturales de las comunidades como objeto de estudio; es decir, construir el conocimiento social para el reconocimiento de la diversidad cultural como problema socialmente relevante.

En este sentido, Benejam (2000), propone prácticas educativas a partir de la selección del conocimiento social escolar, que permita observar e interpretar el mundo y la diversidad que en él existe; así como promover la capacidad de comprender y valorar las múltiples perspectivas sobre un acontecimiento, para asumir una visión crítica y generar transformaciones sociales y culturales, que favorezcan la construcción de un pensamiento social para la democracia y la ciudadanía participativa.

Por consiguiente, la complejidad de las interacciones que se generan en los contextos escolares y sociales, exigen que se asuman la enseñanza y el aprendizaje desde la educación inclusiva, la cual permite abordar la diversidad en sus diferentes enfoques. Esta educación, tiene como referente principal la diferencia entre los grupos sociales; pues sobre la base de esta se busca que los estudiantes desde sus particularidades y necesidades, tengan acceso a una educación de calidad. Como lo sustenta el documento de la Conferencia Mundial sobre

Educación (JOMTIEM, 1990), "la educación es un derecho inalienable de todos los seres humanos y se opone a cualquier forma de discriminación y segregación" (p. 9). A partir de esta declaración, a nivel internacional, se piensa en una educación sin exclusiones; que responda a las necesidades de todos los estudiantes sin importar las características de género, etnia, religión, habilidades físicas o cognitivas, en general.

Así mismo, Blanco (2006), argumenta que esta Educación Inclusiva tiene unas finalidades que incluyen la concepción de educación con calidad como cuestión de derechos y como la base de una sociedad más justa e igualitaria; también denomina la educación como un medio que proporciona una respuesta a las necesidades de los estudiantes y los hace parte de los procesos educativos que conllevan a la generación de competencias que les permitan insertarse activamente en la sociedad. Del mismo modo, para Ainscow, Both y Dyson (2006), la educación inclusiva es "un principio para comprender la educación y la sociedad" (citado por Garzón, 2015. p,5); se centra en la participación y encierra al cuerpo de docentes y a los padres de familia en el proceso educativo, el cual permanece en constante movimiento para el logro de las metas propuestas.

Por esta razón, desde la escuela, se contribuye a la atención educativa de la población diversa, a través de modelos educativos flexibles, abiertos y pluralistas; que incluyan estrategias que favorezcan a la construcción del conocimiento social y al reconocimiento de las características de los grupos poblacionales diversos; así como el desarrollo de competencias sociales que aporten a la interacción entre los sujetos y a la comprensión del contexto para la solución de las situaciones problemas que se presentan, asumiendo una posición crítica frente a estos.

En este sentido, con el propósito de ofrecer una educación inclusiva de calidad y formar las competencias ciudadanas que requieren los miembros de la sociedad actual, desde

el Índice de Inclusión para Colombia (2010), se sostiene la necesidad de que los docentes integren a sus prácticas educativas métodos y estrategias que permitan a los estudiantes el logro de aprendizajes significativos conformes a las necesidades propias y del contexto; con el objetivo de garantizar el acceso a mayores oportunidades de formación y reconocimiento de su diversidad.

Por esta razón, en el Índice de inclusión para Colombia (2010), se citan algunos componentes que respondan a las necesidades de transformar el proceso educativo desde la educación inclusiva.

Proyectos educativos incluyentes: se encuentran constituidos por propuestas diversas, planteadas de acuerdo con las necesidades, intereses y motivaciones de los estudiantes. A través de este componente, se busca construir conocimiento, haciendo uso de diferentes herramientas, para lograr el aprendizaje de las competencias básicas en los estudiantes. Una de estas herramientas es la metodología de trabajo cooperativo, desde la que se pretende que los estudiantes no solo aprendan del profesor sino de sus compañeros (UNESCO, 2004); por lo cual las situaciones propuestas en el aula deben contener gran variedad de actividades que permitan la participación de todos en el pequeño y gran grupo. Esta estrategia promueve la construcción del conocimiento, al tiempo que desarrolla competencias sociales básicas para el reconocimiento de la diversidad entre los seres humanos desde el contexto escolar y, el análisis, comprensión y propuestas colectivas de solución a los problemas del entorno. En este sentido, el espacio del aula se convierte en un lugar donde las personas interactúan en torno a intereses comunes; así la construcción de conocimiento científico y social desencadena en aprendizaje para la vida.

Prácticas educativas incluyentes: este componente determina las propuestas de tipo metodológico, didáctico y significativo para conocer la diversidad de los alumnos. Al mismo

tiempo, requiere que el docente inicie el proceso educativo reconociendo las necesidades del estudiantado; a partir de lo cual se elabora el diseño de la o las propuestas didácticas que tengan en cuenta las características de todos. La ejecución de opciones didácticas flexibles, favorecen el aprendizaje de las competencias básicas; por ejemplo, la enseñanza del conocimiento social y el reconocimiento de la diversidad a partir de problemas socialmente relevantes, es una evidencia de las diversas posibilidades que se tiene en el aula para desarrollar prácticas educativas incluyentes.

Gestión de aula incluyente: se refiere a la organización ágil y flexible de las instituciones escolares; para ello se tiene en cuenta la movilización de recursos comunitarios y la participación de los padres de familia u otros miembros de la comunidad. Una de las posibilidades que sugiere este componente, es poder involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje; lo cual a su vez promueve la comprensión y el posicionamiento crítico de cada uno frente a los problemas socialmente relevantes, a partir de los cuales se enseña.

Evaluación incluyente: parte de los criterios relacionados con los diferentes niveles de competencia y participación, de acuerdo con las motivaciones, intereses y capacidades del estudiante. Incluye los procedimientos a través de los cuales se presentan a los estudiantes opciones flexibles para el logro de las competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. A partir de los resultados se proponen acciones de mejoramiento o planes especiales de apoyo a los estudiantes que lo requieran. Esta se considera continua, porque se identifica el proceso llevado a cabo tanto por un estudiantes, como por el gran grupo; integral, porque permite reconocer al alumno en su individualidad y en la interacción social y lo que esta implica; y, cualitativa porque con ella se reconocen habilidades y competencias características del individuo, el nivel de logros y la dinámica en su proceso de aprendizaje.

Como se ha visto a lo largo de la explicación de las categorías del estudio, alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales son muchas las perspectivas que sustentan la importancia

de trabajar en el aula la construcción del conocimiento social, a partir del uso de enfoques o estrategias pedagógicas que favorezcan el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento social. Uno de estos enfoques son los problemas socialmente relevantes, que además de tener un amplio nivel formativo, permiten llevar a la escuela las cuestiones ciudadanas. Por lo tanto, para la presente investigación se elabora el siguiente supuesto: una propuesta didáctica de ciencias sociales basada en problemas socialmente relevantes, aporta al reconocimiento de la diversidad cultural en el grupo de estudiantes del grado 5o. de una institución educativa oficial del municipio de Dosquebradas.

4. Metodología

Esta investigación se enmarca en un enfoque metodológico hermenéutico, porque a partir de este se puede conocer y comprender la realidad desde sus múltiples representaciones. Para Imbernón (2003), este enfoque permite determinar las características de la vida social de las personas como un mundo cambiante o dinámico, a través del cual se analizan los comportamientos, actitudes y pensamientos de los estudiantes frente a los problemas del entorno. En consecuencia, al reconocer la variabilidad de los fenómenos sociales que se presentan al interior del aula, se busca profundizar en la diversidad cultural como problema socialmente relevante y observarlo desde su contexto natural.

Para lo cual, se establece un diseño cualitativo, que facilita el hallazgo sustantivo de elementos que reflejen las condiciones específicas del contexto y las relaciones sociales que en él suceden. Como lo sostiene Bisquerra (2004), los estudios cualitativos "permiten conocer la realidad desde una perspectiva de insider, captando el significado particular que a cada hecho atribuyen los propios protagonistas" (p.17). Debido a que los datos obtenidos en una investigación de este corte no son replicables, es posible decir que el análisis de los mismos solo muestra características propias del grupo de estudio y de las relaciones que allí se construyen, con respecto al reconocimiento de la diversidad cultural.

De igual manera, desde este enfoque, la proximidad al objeto de investigación favorece la mirada holística de las interacciones sociales que se presentan en el medio escolar; como lo establece Flick (2004), se debe partir del reconocimiento del espacio y los sujetos que allí se desenvuelven, así como de los antecedentes y supuestos teóricos que sustentan los planteamientos del investigador. Lo anterior, permite hacer una inducción analítica o verificación de estas teorías en la interpretación de los datos, donde se resalte la importancia del contexto en la determinación de las interacciones entre los sujetos.

4.1 Estrategia de investigación

Para la presente propuesta, se elige el estudio de caso simple como estrategia metodológica, que admite estudiar el fenómeno social o PSR de manera profunda y en su contexto particular. Según Yin (2009), esta estrategia tiene muchos puntos de interés y múltiples fuentes de evidencia lo que favorece el planteamiento de proposiciones teóricas que a su vez orientan la recolección de los datos y la triangulación de los mismos como resultado. Así mismo, un estudio de caso, permite responder a las preguntas sobre el "cómo" y por qué" suceden los fenómenos que acontecen en el entorno escolar a través de la observación directa, para abordar cuestiones como la explicación de las relaciones complejas que pueden darse en el aula de clases, describir el contexto real en el cual ha ocurrido un evento, o evaluar los resultados de una intervención pedagógica.

De acuerdo con Rodríguez (2011), el estudio de caso tiene como especificidad ser una estrategia útil para analizar situaciones problema o acontecimientos que surgen en la cotidianidad, facilita la comprensión de los sucesos y aporta a la indagación de un fenómeno o población específica. Por consiguiente, en la presente investigación, se aplica el estudio de caso simple para interpretar de manera integral el reconocimiento de la diversidad cultural en un grupo de estudiantes, desde su propio contexto escolar, a partir de la observación y el análisis de esta como problema socialmente relevante.

4.2 Unidad de Trabajo

El grupo que conforma la unidad de trabajo para la presente investigación, es un grupo de conformación natural; se tiene la posibilidad de realizar la intervención pedagógica en el grupo del cual una de las docentes investigadoras es la directora. Así mismo se analizan las

características del grupo y del contexto institucional; desde el análisis de las Pruebas Saber 2015, en el área de Pensamiento Ciudadano los estudiantes de grado 5° presentan menos fortalezas en las habilidades conceptuales y argumentativas que les permitan proponer, comprender y resolver problemas de tipo social. De igual manera, en el PEI (2008), se hace una caracterización de la población como víctimas de violencia intrafamiliar, consumo de sustancias psicoactivas, desintegración familiar, también diversidad cultural en aspectos tales como: la religión, la etnia y la economía. Por último, el seguimiento a los antecedentes muestra la relevancia de trabajar desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales los problemas del contexto, para contribuir a la formación de habilidades de pensamiento social en los estudiantes, para fomentar la participación, la reflexión y la construcción de un pensamiento crítico.

De acuerdo con el SIMAT[1] (2016), el grupo está conformado por 21 hombres y 7 mujeres cuyas edades oscilan entre 9 y 14 años de edad; de los cuales 9 se encuentran reportados como víctimas del conflicto armado, provenientes de diferentes departamentos y regiones del país, entre ellas los Llanos Orientales, Tolima, Quindío y Risaralda; 1 de las mujeres pertenece a la población afrodescendiente. Su composición familiar se encuentra así: 12 de ellos poseen un grupo familiar conformado por papá, mamá y hermanos; 3 viven sólo con el padre y 3 con padre y madrastra; los 11 restantes viven sólo con la madre. En la misma base de datos, los estudiantes aparecen registrados en el estrato socioeconómico 1 y 2 con SISBEN[2]. En cuanto a la actividad económica de las familias, esta se encuentra centrada en la economía informal; empleo doméstico, ventas informales, obreros de construcción. Y

[1] Sistema Anual de Matrícula: es una herramienta que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible

[2] [2] Sistema de potenciales beneficiarios para programas sociales, regulado por el Gobierno Nacional, por intermedio del Ministerio de Salud y Protección Social

sólo un 2% se encuentra vinculado como empleado de una empresa y recibe prestaciones sociales de ley (SIMAT, 2016).

La institución educativa pertenece a la comuna 9 del Municipio de Dosquebradas, caracterizada como zona de vulnerabilidad social, pues se encuentran focalizadas bandas criminales y el microtráfico (PEI, 2008), violencia contra la mujer, desplazados, fronteras invisibles (POT, 2016).

4.3 Unidad de Observación, Análisis e Interpretación

La unidad de análisis para la presente investigación es una Unidad Didáctica en Ciencias Sociales, basada en la observación, análisis e interpretación sobre el reconocimiento de la diversidad cultural como problema socialmente relevante en un grupo de estudiantes de básica primaria. Esta unidad didáctica consta de siete sesiones cuyos ejes temáticos se encuentran enfocados en la definición del concepto de diversidad y algunos tipos de diversidad cultural existente, como la diversidad de etnia, género, religión y socioeconómica; igualmente se dedica una sesión al reconocimiento de los organismos gubernamentales que reconocen y protegen a la población diversa en el país. (Anexo 3)

4.4 Procedimiento

El diseño metodológico de investigación llevado a cabo en el presente trabajo consta de tres fases o momentos sobre los cuales se realiza tanto la preparación para el trabajo de campo, como el proceso de la recolección y análisis de la información. Dichos momentos se resumen en el siguiente esquema y se amplían posteriormente.

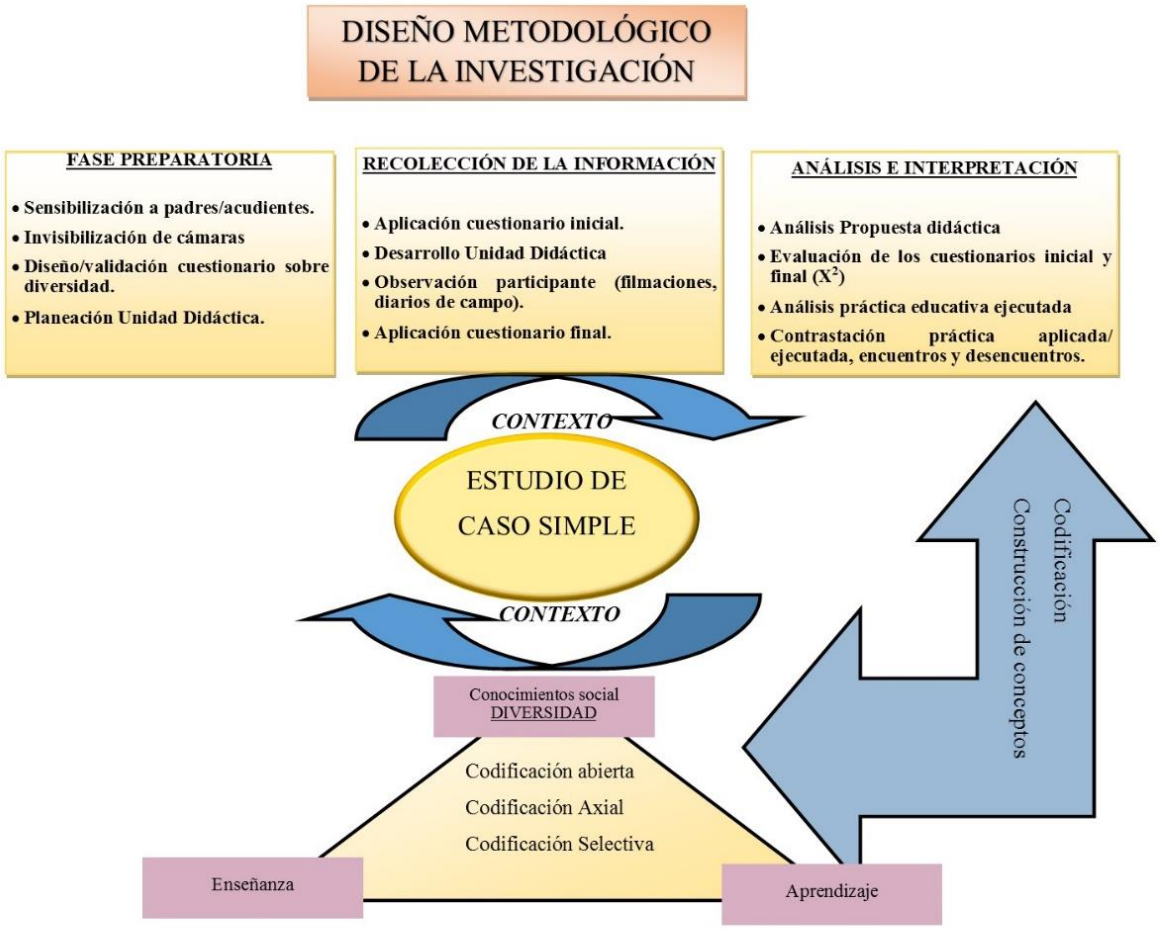


Figura 1. Esquema Diseño Metodológico.

Fuente fases del procedimiento de investigación

I. Fase preparatoria para la recolección de datos

En este primer momento se procede a hacer la sensibilización a padres de familia o acudientes de los estudiantes que participan de la investigación; se elaboran y socializan los acuerdos y consentimientos informados sobre el desarrollo de una unidad didáctica (Anexo 1), con el fin de hacer uso de cámaras que se invisibilizan para no afectar el ambiente natural del

aula en la ejecución de la práctica. Así mismo, se diseña un cuestionario que permita valorar el reconocimiento la diversidad en el aula por parte de los estudiantes (Anexo 2), que posteriormente se envía a validar por parte de expertos (docentes de los seminarios de investigación y de didáctica de las ciencias sociales), y se realiza prueba piloto con algunos estudiantes del grupo 5º de la jornada contraria.

Seguidamente se realiza la planeación de la unidad didáctica en Ciencias Sociales, sobre el reconocimiento de la diversidad cultural basada en problemas socialmente relevantes que aplican las docentes investigadoras.

II. Fase de recolección de datos

En el segundo momento, se aplica al grupo de estudiantes el cuestionario inicial (Anexo 2), con el propósito de identificar el reconocimiento que de la diversidad hacen los estudiantes en su propio grupo; este cuestionario consta de 11 preguntas, agrupadas en tres dimensiones: **prácticas educativas, gestión de aula y evaluación y seguimiento,** que corresponden a los procesos de la gestión académica según en el Índice de Inclusión para Colombia (MEN, 2010).

A continuación, se desarrolla la unidad didáctica (Anexo 3), con el grupo de estudiantes de grado 5º; desde la cual se ejecutan estrategias de trabajo cooperativo y planteamiento de problemas acerca de los diferentes tipos de diversidad trabajados en cada sesión; teniendo en cuenta las necesidades del contexto y los planteamientos teóricos que desde los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales y los estándares básicos de competencias se hacen.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica se lleva a cabo una observación participante con apoyo de filmaciones y diarios de campo que complementan el registro

continuo y acumulativo durante la vida del proyecto y de la práctica docente. Este tipo de observación permite, un acercamiento entre los sujetos que participan en la investigación, y así evidenciar el proceso en cada una de las sesiones de la unidad didáctica planeada. Estas técnicas posibilitan la recolección de información relacionada con la interacción entre docente- estudiantes y entre pares; también las actitudes o comportamientos desde diferentes perspectivas para ser analizadas durante y después de la práctica.

III. Fase de análisis e interpretación de datos

A través de la técnica de análisis documental se realiza el tratamiento de los datos recogidos, respetando la temporalidad, el lenguaje verbal y no verbal de los participantes; con el fin de catalogar la información existente en la fase de interpretación de los datos. Dicha técnica de análisis de la información es usada en la presente investigación, pues permite generar la unificación y sistematización de documentos como las fuentes bibliográficas y los datos registrados desde la observación, en los cuales se refleja la realidad estudiada y la relevancia de la teoría frente al objeto de estudio.

En esta fase se procede a realizar el análisis de la información en tres etapas:

1. La práctica planeada: se describe el proceso de diseño de la unidad didáctica en ciencias sociales, sobre el reconocimiento de la diversidad cultural; los postulados teóricos que la sustentan, así como el tiempo, las estrategias y la evaluación que se lleva a cabo.
2. La práctica ejecutada: inicialmente se analizan los resultados de los cuestionarios aplicados, a partir del estadígrafo X^2. A pesar de que esta prueba se utiliza técnicamente como procedimiento para analizar dos o más variables; en el caso

específico de la presente investigación sus resultados aportan al análisis de los datos obtenidos. Seguidamente, se hace el seguimiento a la aplicación de la unidad didáctica, desde el proceso de codificación teórica (Corbin y Strauss, 2008), a través de los cuales se relacionan los datos obtenidos en los registros de campo y las transcripciones de las clases, con el fin de analizar los sucedido durante su ejecución.

3. El proceso de triangulación: que como lo plantean Corbin y Strauss (2008), es un método interpretativo de la realidad a través de la recolección y el análisis sistemático de datos y la interacción continua con la teoría. Se revisa la relación que se genera entre lo planeado, lo ejecutado y los datos, manteniendo una constante relación con la teoría sobre enseñanza y aprendizaje y aprendizaje de las ciencias sociales, la diversidad cultural, problemas socialmente relevantes y desarrollo del pensamiento social.

5. Resultados

En este capítulo, se presenta el análisis de los datos obtenidos en las tres etapas relevantes del proceso de investigación; el primer momento hace referencia al análisis de la propuesta didáctica planeada, el segundo al análisis de la práctica educativa ejecutada sobre el reconocimiento de la diversidad cultural en el grupo de estudiantes de grado 5o., y el último consiste en hacer un contraste de ambas y determinar los aportes, encuentros y desencuentros entre estas.

5.1 Síntesis de la Unidad Didáctica planeada

Se planea una unidad didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, basada en el enfoque de problemas socialmente relevantes sustentado por Pagés (2011). El PSR planteado para la unidad didáctica, se refiere al reconocimiento de la diversidad cultural evidente en el contexto en el que interactúa el estudiantado, con el fin de posibilitar el reconocimiento de las características complejas y la problemática que acontece para la transformación y la construcción del conocimiento social.

Su diseño se encuentra sustentado bajo los principios del enfoque socioconstructivista, que afirma cómo los sujetos construyen sus conocimientos sobre el mundo en relación con la interacción social, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje sucede como una construcción intersubjetiva, que se encuentra ligada a la existencia de múltiples relaciones sociales y se da en un proceso secuencial dirigido a la formación del pensamiento social.

Así como se muestra en la figura 2, la propuesta didáctica se planeó para desarrollar durante siete sesiones de clase (con una duración aproximada de dos horas y media cada una).

En cada sesión se propuso abordar un tema diferente relacionado con los tipos de la diversidad cultural. En la primera sesión se conceptualizó sobre los aspectos generales de la diversidad, para abordar posteriormente la diversidad cultural específicamente como un problema socialmente relevante. En las sesiones siguientes se trabajó sobre el reconocimiento de los diferentes tipos como **diversidad étnica,** para describir los cuatro grandes grupos étnicos y las mezclas constituidas a lo largo del territorio nacional**; socioeconómica**, desde la cual se identifican los sectores de la economía y las actividades productivas más comunes a nivel general y aquellas propias de las personas del contexto de los estudiantes; **religiosa**, en la que se establecen diferencias entre los grupos monoteístas y politeístas; **la diversidad de género,** planteada desde la orientación, la identidad y el comportamiento cultural, características establecidas desde el proyecto de sexualidad y convivencia ciudadana (MEN,

2007); hasta el reconocimiento de los **organismos o instituciones que promueven y protegen** la diversidad existente en Colombia.

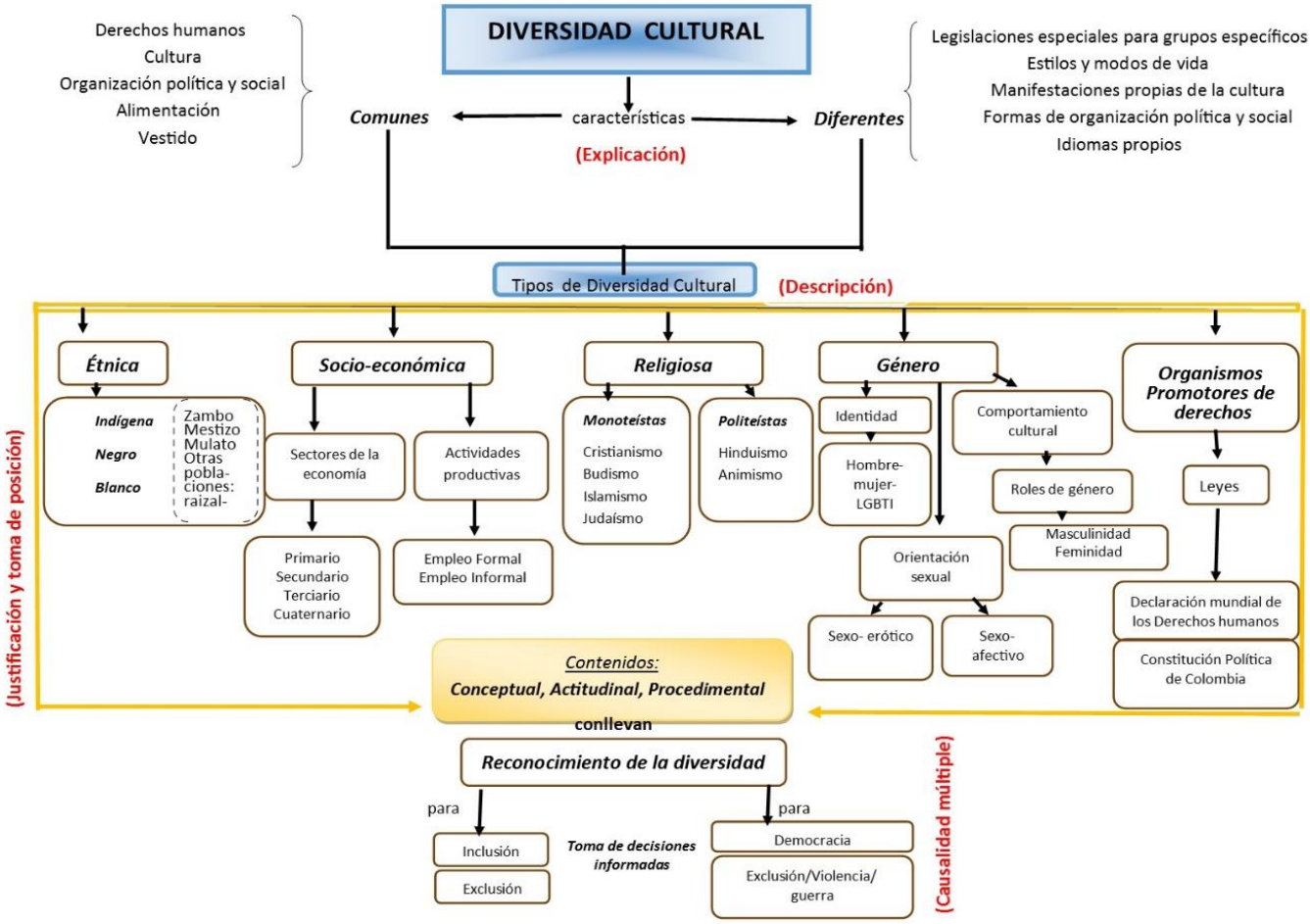


Figura 2. Esquema Unidad Didáctica planeada.

Fuente: Unidad didáctica planeada (Anexo 3)

Como punto de partida para la planeación de la unidad didáctica, son citados los lineamientos curriculares de las ciencias sociales (MEN, 2004) y el eje generador corresponde a **"la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana"** (p. 55), articulado con el plan de área del grado 5° de la institución educativa donde se desarrolló la unidad didáctica. A partir de estos, se planean en cada sesión

actividades que favorecen el desarrollo de las habilidades de pensamiento como la descripción, la explicación, el análisis, desde ejercicios que requerían argumentación, definición, elaboración de esquemas, plenarias, representaciones o juegos de roles, reflexiones, discusiones en mesas redondas, exposiciones; buscando que los estudiantes asuman una posición personal y la aplicación de los contenidos a la vida cotidiana entre otros. Cada actividad se encuentra planteada desde el trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo, con el fin de generar un aprendizaje cooperativo.

A partir de la identificación de las semejanzas y las diferencias que existen entre los tipos de diversidad cultural, en cada sesión de clase el nivel de complejidad de los contenidos avanza; estos son estructurados desde lo procedimental, lo conceptual y lo actitudinal, con el fin de orientar al estudiante a comprender y construir sus propios argumentos sobre la diversidad cultural. Específicamente, los contenidos de tipo actitudinal fueron enmarcados en el reconocimiento y respeto por la diversidad en el aula y las posiciones críticas de los estudiantes frente a esta, desde las finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; los contenidos procedimentales desde la relación y la descripción que deben hacer frente al reconocimiento de la diversidad cultural, así como su participación en las actividades propuestas, la elaboración de preguntas sobre el tema tratado y su posición frente a los debates o interrogantes planteados. También los contenidos conceptuales, son tomados desde la explicación de lo que une y lo que hace diferentes a las personas en el mundo como seres humanos y las diferentes definiciones de términos o expresiones relacionadas con la diversidad cultural.

La evaluación se planeó desde tres procesos: **heteroevaluación,** para ser realizada por la docente con base en los propósitos de la unidad didáctica y en la construcción del conocimiento y la posición de los estudiantes frente a la diversidad cultural; **coevaluación,** para ser aplicada entre pares, gracias al trabajo cooperativo, frente a las necesidades y a la

participación en las actividades en pequeño y gran grupo; **y autoevaluación,** sobre la reflexión del propio proceso de construcción de conocimiento y el reconocimiento la diversidad cultural, respondiendo al ”qué aprendió y cómo lo aprendió”. Sin embargo, en la misma planeación se hace más énfasis en la autoevaluación al final de la unidad didáctica, basada las premisas de qué se aprendió, cómo lo aprendió y cómo lo pueden aplicar en su vida cotidiana, contexto escolar y familiar.

En la última sesión, se énfasis en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales trabajados alrededor de la unidad didáctica sobre diversidad cultural, los estudiantes deben elaborar un producto final (mural elaborado en grupo que dé cuenta de cómo aceptar y respetar la diversidad existente en su contexto), para ser socializado y explicado frente a uno de los grupos de la institución educativa donde se desarrolla la práctica.

5.2 Análisis de la Unidad Didáctica

Este análisis de la propuesta didáctica se realiza teniendo en cuenta lo que se evidenció en los tres momentos específicos de la investigación; en el primer momento, se realiza un análisis del cuestionario aplicado al inicio y al final de la aplicación de la unidad didáctica con el fin de conocer el estado de la diversidad en el grupo de estudiantes de grado 5o. (Anexo 2), a partir del estadígrafo X^2. En el segundo momento, se hace un análisis de la práctica educativa para identificar el reconocimiento de la diversidad cultural en el grupo de estudiantes, con el apoyo de los registros de las docentes. En un tercer momento se hace una contrastación entre la práctica planeada y la práctica ejecutada con el fin de conocer los aportes frente al problema de investigación.

5.2.1 Análisis del Cuestionario sobre Diversidad en el Aula

Se aplica a los estudiantes de grado 5º de una institución educativa oficial del municipio de Dosquebradas, un cuestionario antes y después de la ejecución de la unidad didáctica; para conocer el estado de la diversidad en el aula. Este cuestionario se evalúa a través de un X^2, con el fin de comparar los resultados obtenidos en ambas pruebas, a partir de las frecuencias observadas y las esperadas; además se tiene en cuenta para esta evaluación el supuesto teórico planteado que sostiene que la unidad didáctica basada en PRS, aporta al reconocimiento de la diversidad cultural. Los resultados obtenidos son presentados en la tabla 1.

Tabla 1. Resultados prueba X^2.

GRUPO	CUESTIONARIO	X^2 CALCULADO	X^2 CRITICO
5º. Básica Primaria	INICIAL	85,56	341,39
	FINAL	77,88	341,39

Fuente: datos cuestionario aplicado a estudiantes.

Al evaluar los resultados de los cuestionarios inicial y final, se encuentra un resultado en la prueba X^2 calculado de 85,56 y 77,88 respectivamente; en contraste con el valor X^2 crítico que es de 341,39 para ambas pruebas. Según estos datos, la información arrojada por el instrumento de evaluación no es suficiente para rechazar el supuesto inicial, o para afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones obtenidas. No obstante, estos resultados aportan datos acerca de la percepción de los estudiantes sobre las situaciones de interacción en el aula relacionadas con el fenómeno de la diversidad. Así

mismo, apoya el análisis de los datos obtenidos con las técnicas de recolección de la información que amplían la comprensión de lo que sucede con el fenómeno estudiado, pues se trata de un tema y un campo complejo que requiere más de una unidad didáctica desarrollada y de un compromiso curricular, para interpretar dicho fenómeno, y reconocer la influencia de las condiciones sociales y culturales del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes.

En este sentido, el cuestionario aplicado contiene preguntas que ofrecen información sobre las percepciones de los estudiantes por cada una de las dimensiones retomadas y adecuadas del Índice de Inclusión para Colombia (MEN, 2010); cabe aclarar que no se plantearon preguntas directas acerca de la diversidad cultural en el aula debido a lo amplio y complejo del tema. De igual manera, las respuestas de los estudiantes para cada dimensión evidencian que existe reconocimiento de la diversidad en general en el grupo. Desde la dimensión de las Prácticas Educativas, se evidencia la valoración y afirmación del trabajo entre pares o en pequeños grupos y la promoción por parte del docente de actividades en las cuales los estudiantes puedan participar. En la Gestión de Aula por su lado, los estudiantes observan que hay participación y comunicación entre los miembros del grupo y con el docente, así como promoción del respeto a la diferencia. Finalmente, en la dimensión de Evaluación y Seguimiento, los niños y niñas afirman que se realizan actividades de evaluación, acompañamiento y mejoramiento, que tengan en cuenta las características diversas de los estudiantes.

Todo lo anterior permite que los resultados de los cuestionarios aplicados al grupo de estudiantes, deben ser sumados al análisis de las interacciones y los comportamientos que suceden al interior del aula; los cuales se interpretan en el siguiente momento del análisis, para conocer qué sucedió con el reconocimiento de la diversidad, desde la práctica educativa. Por lo cual, el análisis de la presente investigación se soporta principalmente en instrumentos

como las filmaciones y diarios de campo, realizados durante el proceso que se presenta a continuación; en el cual se muestra el énfasis desde los elementos del "triángulo didáctico", docente, estudiante y contenidos, pues es allí donde se muestran los hallazgos significativos, obtenidos a lo largo de la investigación.

5.2.2 Análisis de la Unidad Didáctica Desarrollada

El desarrollo de la propuesta didáctica es analizado desde la codificación teórica, definida por Corbin & Strauss como un "proceso dinámico que fluye" (1998. P, 110), que permite abstraer, reducir y relacionar los datos obtenidos a través de los registros de campo, las transcripciones de las clases y las producciones de los estudiantes; con el fin de develar lo sucedido durante su ejecución.

En este momento del análisis, se utiliza la codificación abierta, para clasificar, separar y descomponer los datos del corpus documental para nombrar conceptos. De este modo, se crea un listado de códigos que permiten examinar y definir los acontecimientos, diálogos y actividades realizadas a lo largo de las sesiones de la unidad didáctica.

Seguidamente, se realiza la codificación axial; a través de la cual los códigos que se nombraron previamente se agrupan según las características que tengan en común; así, se hace referencia a las relaciones entre la docente y los estudiantes; también al desarrollo de los contenidos, las actividades realizadas y la evaluación de las clases. En otras palabras, la identificación de los conceptos emergentes y su relación con los que surgieron previamente en la codificación abierta, se relacionan entre sí para generar dimensiones y propiedades entre los datos analizados.

Como resultado de esta codificación, se muestra la figura 2, donde se presenta la categoría emergente en el análisis de la unidad didáctica desarrollada; este es obtenido a través del proceso de codificación axial, donde se evidencia el tipo de práctica educativa llevada a cabo por la docente. Para el presente análisis, dicha categoría emergente es denominada **práctica instruccional en la enseñanza de contenidos sobre diversidad cultural.** Esta categoría presenta las interacciones y la comunicación entre el docente y los estudiantes, y el desarrollo y evaluación de los contenidos sobre la diversidad cultural, durante el inicio, el desarrollo y el final de la unidad didáctica, relación que se describe a continuación.

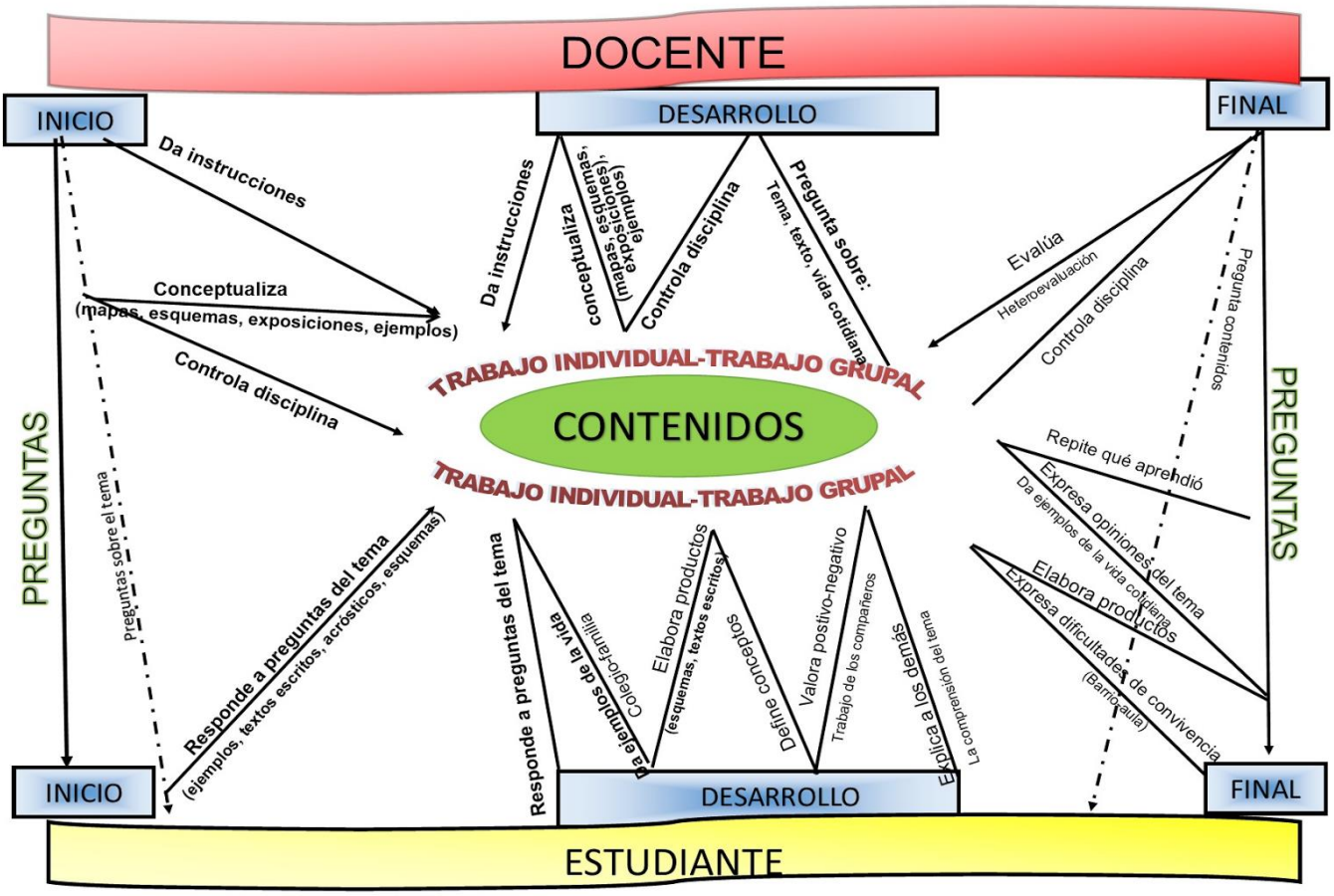


Figura 3 : Esquema Categorial Emergente: **práctica instruccional en la enseñanza de contenidos sobre diversidad cultural**.

Fuente: Datos obtenidos de la codificación axial y corpus documental

Para continuar el proceso de codificación, se hace un análisis de los datos generados en la codificación axial, el diagrama categorial emergente, los registros de la práctica ejecutada y la teoría; así se realiza la codificación selectiva definida por Corbin & Strauss (2008) como "el proceso de integrar y refinar las categorías" (p. 158). A partir de este análisis se profundiza más en la interpretación de lo sucedido a lo largo de la práctica educativa. Dicha interpretación se hace a partir de la descripción de la figura 2, sobre la cual se encuentran representados los hallazgos de lo sucedido en los diferentes momentos de la ejecución de la unidad didáctica, contrastados con la teoría y los datos que progresivamente se van integrando en torno a la categoría central.

De acuerdo con lo representado en el diagrama categorial emergente la práctica inicia con la intervención de la docente quien da un conjunto de instrucciones concretas sobre las actividades que se realizarán a lo largo de la unidad didáctica; ella aclara qué tiempo se dedica a cada sesión y a los ejercicios desarrollados en clase. Así mismo, explica las reglas de trabajo y la metodología centrada en el trabajo individual y grupal.

Expresiones como "P: vaya ubíquese pues para decirle que va hacer, le voy a entregar esta fotocopia a cada grupo le voy a decir que parte del texto hay que trabajar..." (S4,P6), se ajustan a los planteamientos del paradigma tradicional, que según el cual De Zubiría (1997), exige que la escuela garantice que el niño adquiera las normas y los conocimientos, de la misma manera que se asume que el maestro debe enseñar y explicar cada uno de ellos.

Por el contrario, para Santisteban (2011), son los estudiantes quienes deben construir un equilibrio que facilitará el control autónomo de las propias actuaciones. Se trata de alimentar la autonomía personal para comportarse de acuerdo con las normas sociales, más que imponer las

condiciones del comportamiento, así como tener criterios personales, conscientes y críticos con respecto a otros comportamientos, saber llegar a acuerdos y evitar manipulaciones.

Dando continuidad al enfoque de enseñanza tradicional, la profesora hace una presentación de los contenidos a partir de una exposición y complementa con un ejercicio de comprensión lectora para ampliar la explicación e inducir a los estudiantes a que aporten ideas sobre el tema; en los registros, no se observa conciliación o discusión entre la docente y los estudiantes acerca de este aspecto; por el contrario, es ella quien relata los pasos que debe seguir el grupo para el desarrollo de las actividades propuestas en la clase. Esta exposición de contenidos conceptuales se puede identificar cuando la profesora dice "P: entonces vamos a sintetizar y conceptualizar, que la religión es un sistema de creencias que tienen las personas…" (S4, P10). Lo cual confirma que es ella quien guía a través de indicaciones continuas lo que sigue a continuación en la clase, al tiempo que define los conceptos teóricos o enunciados de que se habla.

Según Santisteban (2011), la selección de los contenidos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje son la base para desarrollar el conocimiento social en la escuela. Sin embargo, en el anterior ejemplo se evidencia cómo la docente imparte los contenidos conceptuales como eje del proceso de la enseñanza y evalúa el aprendizaje de los mismos a través del resumen de una lectura determinada, alejándose del conocimiento social. Así mismo, se muestra recurrente el uso que la profesora hace del material audiovisual como apoyo para las presentaciones de los contenidos conceptuales.

De igual manera, la docente realiza definiciones sobre el tema haciendo uso de esquemas y mapas conceptuales elaborados por ella misma, y da algunos ejemplos de la cotidianidad con el fin de ampliar las definiciones verbalizadas en sus clases. Por otro lado, en este primer momento el estudiante participa con poca frecuencia en la clase, lo que se observa

es que sólo elabora sus respuestas para completar la conceptualización, así como sus textos escritos, esquemas o acrósticos para definir el tema tratado por la profesora.

Por otro lado, como se puede observar en un segmento del diario de campo de la sesión 1, se presenta el problema social relevante a los estudiantes por medio de un video corto, que muestra algunas situaciones vividas por cuatro adolescentes de un colegio mixto frente al reconocimiento de la diversidad cultural en su contexto. "(…) después de verlo los estudiantes respondieron preguntas relacionadas con lo observado y con la definición de diversidad cultural" (D1, p1). De acuerdo con lo observado en la sesión, dicho problema fue presentado como un contenido conceptual más y no se volvió a tratar a lo largo de la unidad hasta la última sesión; alejándose del propósito de su uso como enfoque de enseñanza del conocimiento social.

Para Benejam (2002), el trabajo a partir de problemas socialmente relevantes permite potenciar el aprendizaje de los contenidos conceptuales, además de favorecer su integración en el contexto social del estudiantado. De este modo, se puede generar motivación en ellos, y abrir espacios para el planteamiento de interrogantes y posibles alternativas de solución a los mismos. El planteamiento de problemas socialmente relevantes entonces, constituye en una estrategia más para fortalecer y evaluar las competencias ciudadanas a partir de los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales trabajados en clase, lo cual conlleva a que los estudiantes se hagan partícipes de su propio proceso de aprendizaje sobre las situaciones del contexto en el que se encuentran inmersos.

Durante el desarrollo de la propuesta, se evidencia que la docente continúa dando instrucciones para el trabajo en el aula, conceptualizando a través de las mismas estrategias de presentación de la información (esquemas, mapas, videos); también controlando la disciplina, por lo cual reafirma su enfoque de enseñanza tradicional a lo largo de las sesiones

ejecutadas. Así mismo, plantea preguntas acerca del tema tratado, lo cual sugiere el desarrollo permanente de los contenidos conceptuales; sin embargo, en ocasiones se adentra en el trabajo con los contenidos procedimentales y actitudinales, aunque por lapsos cortos de tiempo durante cada sesión, desde ejemplos o expresiones que hacen referencia a la vida cotidiana.

Dentro de las producciones de los estudiantes, se observan algunas evidencias del desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales; tal es el ejemplo de una cartelera realizada en pequeños grupos, donde responden a la pregunta "¿Cómo puedes aceptar la diversidad cultural de tus compañeros?", a lo cual algunos responden: "Puedo aceptar la diversidad cultural de mis compañeros respetándolos, apoyándolos y dándoles cariño" otros respondieron "Respetando la cultura y valorándola"; y otro grupo responde "tenemos que respetar las distintas culturas de sus ciudades, sus razas y religiones"(S1). En estos casos particulares, los estudiantes elaboran las respuestas a partir de sus percepciones y comprensiones sobre el tema tratado en la sesión; de igual manera, se evidencia que para ellos, el valor del respeto es la base de la aceptación de la diversidad en el aula.

Un ejemplo del desarrollo de contenidos procedimentales y actitudinales por parte de la docente se evidencia cuando durante la sesión cinco, realiza preguntas como: "P: Entonces la economía tiene que ver con unas actividades a las que nos dedicamos las personas" (…) "P:¿qué necesidades hay que cumplir?. En su casa, por ejemplo". "¿para qué trabaja su papá?" (S5, P5). La profesora interroga sobre las necesidades que existen en el hogar y, específicamente se dirige a un estudiante preguntando sobre su familia; a lo cual el estudiante responde: "Digamos que, supongamos que, digamos que mi padrastro está trabajando, bueno y es normal" E: "Digamos que me quiebre, un brazo o una mano, necesitaría plata para…"; E: "Digamos que le compran ropa a uno, juguetes"(S5, p7). En este momento se observa cómo el estudiante responde con ejemplos concretos y desde lo que puede suceder en la cotidianidad, a

la pregunta de la docente. De este modo, se evidencia la competencia procedimental y actitud en sus argumentos.

Sin embargo, luego de las respuestas de los estudiantes, retoma la conceptualización del tema tratado. En este caso, el estudiante responde desde los contenidos conceptuales; aunque en ocasiones asume un rol más activo, por cuanto presenta otros ejemplos de la vida familiar y escolar; a pesar de esto la profesora continua explicando los contenidos conceptuales; tal es el ejemplo que se presenta a continuación, en el cual, de acuerdo con la transcripción de la clase sucede segundos después: "P: Ya vamos a trabajar. Bueno, entonces vamos a hacer otro trabajo. Con este texto que vamos a trabajar acá, vamos a conceptualizar, vamos a puntualizar, sobre qué es la economía y que son las actividades económicas" (S5, p7).

Para Eggen (2002), "La enseñanza para el pensamiento de nivel superior enfatiza la autonomía del alumno y la investigación independiente". Según estos planteamientos al dar el mismo peso a los contenidos de tipo actitudinal y procedimental que a los conceptuales, la docente puede formar en la autonomía; y a su vez dar mayor fluidez al trabajo planeado, para favorecer la construcción del conocimiento social en los estudiantes, una comprensión de su realidad y la indagación sobre situaciones propias que ameriten ser analizadas por ellos mismos. Al buscar autonomía, se limita en gran porcentaje la memorización de conceptos que según el autor, a largo plazo no favorecerán el desarrollo de las habilidades de pensamiento social.

Los ejemplos de la Sesión cuatro, confirman que de nuevo la profesora se limita a exponer y preguntar sobre los contenidos conceptuales: "P: bueno, luego responde estas preguntas. Primera: ¿a qué religión pertenecen tú y tu familia?"(…) E1: en mi familia son muchos, católica y (…), E2: Profe, nosotros no somos de ninguna religión"(…), E1: "si, yo

de vez en cuando voy a misa (…). E3: “profe, yo voy a las procesiones y los domingos a la iglesia, aprendo y digo lo que el padre dice”. (p. 15, 16). En un principio, no solo las respuestas orales frente al tema de la diversidad religiosa dan muestra del desarrollo de los contenidos conceptuales; sino que además, las producciones escritas también ofrecen ejemplos de este tipo de proceso. Tal es el caso de un cartel elaborado en pequeños grupos, en el cual cinco estudiantes escriben que lo que han aprendido sobre diversidad religiosa es: “…que existen muchas religiones en el mundo como el animismo, hinduismo, budismo, cristianismo, islamismo y judaísmo” (S4). De este modo, se ponen como evidencias las respuestas de los estudiantes, ligadas principalmente a los contenidos conceptuales tratados en la sesión.

Sin embargo, durante el desarrollo de la misma sesión, contrario a lo que pide la docente, los estudiantes demuestran progresivamente que buscan expresar sus opiniones y dar ejemplos más específicos de los temas propuestos sobre la diversidad cultural, para relacionar los contenidos conceptuales con sus propias vivencias de manera más concreta para ellos; pues sostienen que deben respetar la diversidad religiosa “con buenas palabras y predicar cada uno; no reírnos, (…)respetando y no pegándoles, no burlarse de ellos” (S4). La importancia de los contenidos conceptuales es clara en los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, también cabe destacar que los contenidos procedimentales permiten en los estudiantes hacer uso de los conceptos y definiciones, para jerarquizarlos, relacionarlos, entenderlos y aplicarlos de manera significativa en su contexto escolar y social.

Al final de la práctica educativa, específicamente en la última sesión se realizó la evaluación final de la unidad didáctica, en la cual se observa que la docente da más participación a los estudiantes, quienes a su vez expresan con ejemplos de su contexto y del aula como se reconoce y se respeta la diversidad cultural. En esta sesión los estudiantes intervienen más; la comunicación de sus ideas es más fluida y muestran el desarrollo de

competencias básicas como la interpretación, cuando logran comprender y reflexionar sobre los contenidos que la docente expone y los relacionan con situaciones reales para ellos. Tal es el ejemplo de la siguiente cita: "P: "otra diversidad que encontramos (…). E1:profe, diferentes formas de convivir; porque digamos que yo me paso por otro vecindario y la gente pelea o se chocan a las mamás y se tratan mal profe.(…), E2: por ejemplo acá algunos que no se llevan bien con otros, yo casi no me llevo bien con J.M. Yo sé que nunca, profe y yo me quedo callado" (S7, P13).

En las producciones finales de los estudiantes para la sesión siete, como conclusión y autoevaluación de su procesos en el desarrollo de la unidad didáctica, expresan que pueden aprender sobre la diversidad de los compañeros "podemos aprender la diversidad de los compañeros, vecinos, familiares, amigos del barrio, del salón; cómo hablan, cómo se visten, a qué religión pertenecen, y también debemos respetar a las personas que son diferentes y no herir sus sentimientos." (S7). Ante la pregunta sobre cómo lo aprendieron, ellos responde "haciendo reuniones con los compañeros para resolver problemas; también leyendo para hacer exposiciones; hablando con los compañeros de lo que se explicó, haciendo las tareas" (S7). Este ejemplo, permite ver que además de la autoevaluación de los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre el reconocimiento de la diversidad en el aula, los estudiantes reconocen algunas de las estrategias didácticas utilizadas por la docente en su metodología de enseñanza; lo cual permite reconocer que las ayudas didácticas desde el enfoque de enseñanza tradicional como las imágenes, las exposiciones orales, los mapas y carteleras fueron de ayuda para que ellos estructuraran la información que tenían sobre los temas.

De este modo, los ejemplos anteriores muestran cómo los estudiantes van complementando los contenidos declarativos con situaciones un poco más concretas de sus propias vidas. La participación es más notoria, a pesar de las limitaciones que la docente

antepone buscando el cumplimiento de los objetivos de cada sesión y la disciplina en la clase, lo cual alimenta la comunicación e interacción entre la docente y los estudiantes dentro del aula, dimensión que se plantea desde el análisis de la categoría emergente. Progresivamente, los contenidos actitudinales van posicionándose frente a los que se han venido trabajando, pues los estudiantes participan en las sesiones con base en sus vivencias familiares o escolares; buscan relacionar los conceptos que la docente ha definido en términos teóricos, con sus propias percepciones y sentidos desde lo vivido, escuchan o complementan las respuestas de sus compañeros; para construir individual o colectivamente los conceptos sobre diversidad cultural.

Al respecto Eggen (2002), insiste en la construcción del conocimiento a partir de la integración de los tipos de contenidos declarativos y actitudinales, pues esta relación genera pensamiento y reflexión constante sobre cada conocimiento construido; el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y social aumentan la participación de los alumnos sobre su propio contexto social al tiempo que se alcanzan las finalidades de enseñanza y aprendizaje que se tienen en cuenta al inicio de las planeaciones de los maestros.

Así mismo, los argumentos de los estudiantes, construidos a partir de sus propias experiencias sociales confirman lo que a su vez sostiene Santisteban (2004), sobre la construcción del conocimiento social. Para el autor, "se requiere de la habilidad crítica para proponer y explicar desde la propia perspectiva los argumentos y los puntos de vista iguales o divergentes". (p. 10). Esta posición crítica y participativa del estudiante con respecto a su propio contexto, desde la reflexión y la autonomía en el aprendizaje genera un ambiente diferente en el aula, crea la posibilidad de debatir y exponer los argumentos personales de manera más abierta y escuchar al otro, conocer sus perspectivas para compartirlas o seguir debatiendo sobre ellas. Por lo cual, al final de la unidad didáctica, la práctica se torna más flexible, pues la docente permite que los estudiantes hablen y propongan, que ejemplifiquen y

debatan entre ellos sobre el tema; aspecto que hace que la meta inicial que se tenía hacia el cumplimento de objetivos de aprendizaje, se guiara más hacia la construcción del conocimiento del medio social.

En síntesis, en la práctica se identifica cómo la docente ejerce un control sobre las actuaciones de los estudiantes; realiza las actividades de enseñanza dirigidas al desarrollo de los contenidos planteados para cada sesión, a través de preguntas y definiciones elaboradas por ella misma o por los estudiantes. Así mismo, se evidencia que la relevancia que se da a los contenidos conceptuales y al control sobre la disciplina limita la participación autónoma de los estudiantes y la construcción del conocimiento sobre la diversidad cultural existente en sus contextos inmediatos. Al final de la aplicación de la unidad didáctica, los estudiantes asumen una posición más activa frente al conocimiento social e intervienen con argumentos propios y ejemplos de su vida cotidiana sobre los temas abordados a lo largo de la práctica y sobre la convivencia en el aula, lo que cambia la dinámica de la clase y por ende aumenta la posibilidad de fomentar la multiperspectividad en el grupo, en cuanto a las posibilidades de conocer las diversas situaciones del contexto y proponer múltiples alternativas de solución a los problemas sociales que se presentan.

5.2.3 Discusión de los Resultados

A partir de los datos obtenidos en la ejecución la práctica educativa, se realiza un análisis de la unidad didáctica planeada sobre el reconocimiento de la diversidad cultural, la práctica ejecutada y la teoría que las sustenta, basada en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y el papel del contexto en el conocimiento social. Para tal análisis, se utiliza una técnica de “triangulación mixta”, en la cual según Denzin (1989), se emplean los

datos obtenidos desde varias fuentes y métodos, para que la teoría permita poner en evidencia las múltiples perspectivas que fortalecen la información, y la posición del investigador (como se cita en Flick, 2004).

Al comparar estos aspectos, emerge una categoría que es denominada **"práctica instruccional en la enseñanza de contenidos sobre la diversidad cultural"**. Esta práctica, hace referencia a las interacciones entre la docente, los estudiantes y el lugar de la enseñanza, el aprendizaje y el contexto en el reconocimiento de la diversidad cultural. Como se explica en el apartado anterior, esta práctica instruccional, muestra un enfoque de enseñanza tradicional, que se centra en una secuencia de contenidos conceptuales, desde las directrices de la docente, que es quien guía el proceso de aprendizaje y las interacciones que se dan en la clase, desde cómo se realizan las actividades, cuándo se deben realizar y la manera cómo se deben hacer. De igual manera, ella continuamente da una serie de disposiciones sobre la disciplina en el aula, sobre lo cual los estudiantes pierden su rol participativo y crítico en el aprendizaje, así como su autonomía; quedando limitados a dar respuestas a los interrogantes que se hacen sobre los contenidos relacionados con la diversidad cultural.

La figura 3, muestra la descripción de la contrastación entre la práctica planeada, la práctica ejecutada y la teoría; componentes del triángulo didáctico que evidencian los vínculos y relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

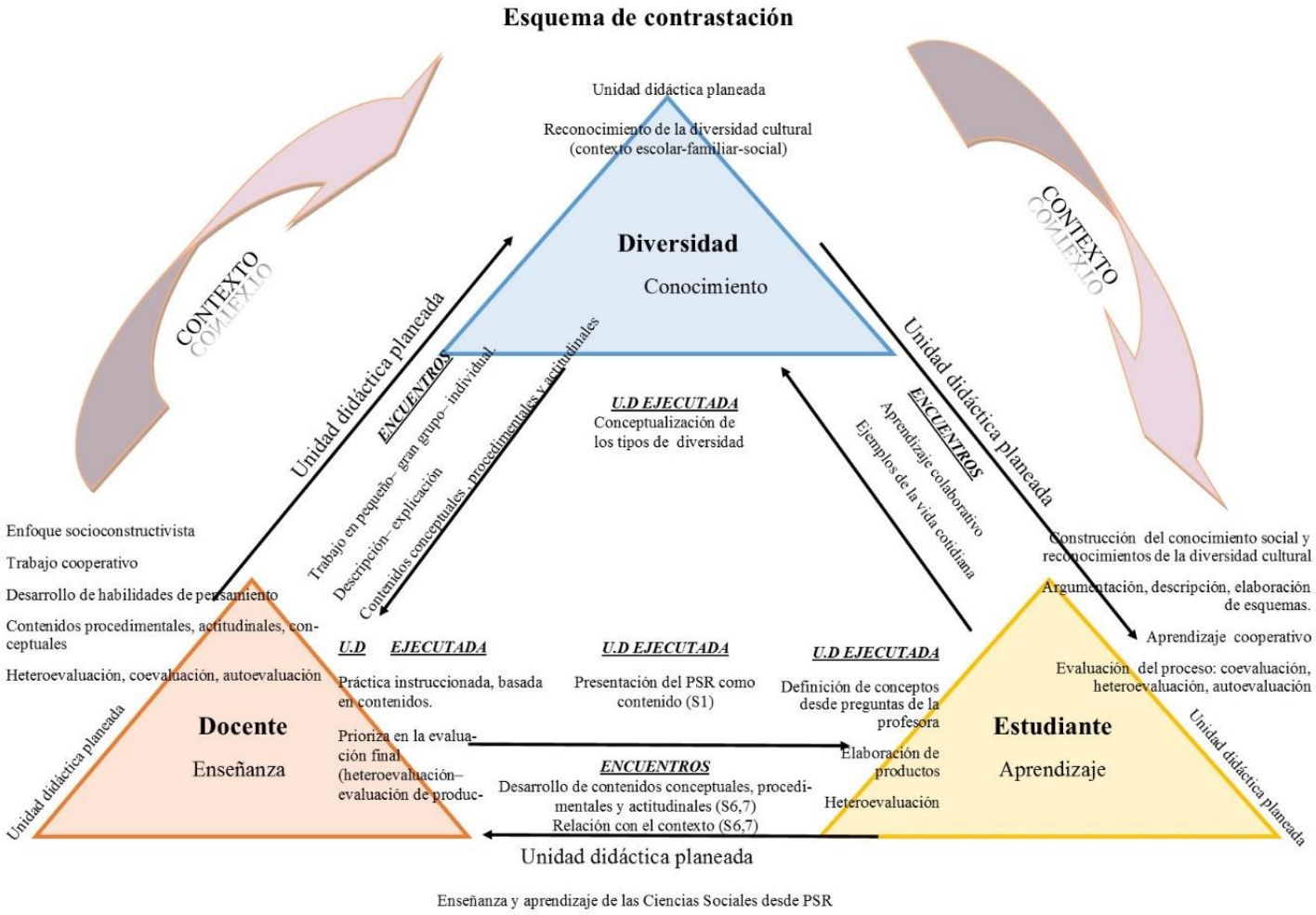


Figura 4. Esquema de contrastación.

Fuente: Contrastación entre la práctica educativa planeada con la práctica educativa ejecutada.

Como se evidencia en la figura 3, la práctica fue planeada desde los planteamientos de un enfoque socioconstructivista, a partir del cual se pretenden desarrollar habilidades de pensamiento como la argumentación, la explicación, la descripción, entre otras; haciendo uso de los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, los cuales serían evaluados con la participación de todos los actores en procesos de autoevaluación, hetoroevaluación y coevaluación.

En contraste, se puede observar que al inicio de la práctica surge una comunicación unidireccional entre los actores, donde la exposición de conceptos por parte de la docente hacia los estudiantes es reiterativa; mediada por preguntas acerca de los contenidos tratados, con el fin de tener evidencia que el estudiante tiene claro el concepto. De acuerdo con De Zubiría, estas características hacen parte del paradigma de la escuela tradicional, descrita como aquella que "le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel de receptor sobre el cual se imprimirán los conocimientos" (1997. P.56).

En este sentido, en la práctica analizada se evidencia el ejercicio de pregunta-respuesta que permite al maestro exponer de "manera ordenada" los contenidos. Complementando esta posición, se toma como referente a Zabala (2008), para quien las relaciones que se generan entre docentes y estudiantes ligadas a los contenidos, se establecen desde distintas formas de comunicación, que a su vez se encuentran relacionadas con las intencionalidades y enfoques pedagógicos sobre los cuales se centra la enseñanza y el aprendizaje.

De igual manera, la búsqueda permanente de la docente por garantizar el orden y la disciplina en el aula, también se puede sustentar bajo los argumentos del enfoque tradicional descrito por De Zubiría (2007), que enfatizan en que la atención y la disciplina de los estudiantes posibilitan el aprendizaje de los contenidos abordados. Es por ello que se nota con frecuencia que en las sesiones de trabajo la profesora ejerce un control sobre la disciplina, reflejado en pausas para solicitar a los estudiantes que pidan la palabra: "Usted que no me sabe pedir la palabra" (S5, P1); que escuchen al otro: "amiguito, solamente se puede escuchar la voz de los compañeros que van a hacer la intervención" (S6, P5); asumir una posición correcta para sentarse "…baje el pie de ahí, ¡a ver!" (S1, P9), hasta guardar los comestibles o hacer silencio.

Para Pilar Benejam (2002), uno de los objetivos principales en la educación básica primaria, es formar en la autonomía, desde la misma interacción social. Según la autora, el estudiante en su interrelación no solo aprenderá a ayudar, sino a pedir ayuda de manera pertinente. Desde esta misma perspectiva, asumirá un rol activo con respecto al reconocimiento y el respeto por la norma; sin embargo, este no será por el simple cumplimiento, se logrará mejor por el posicionamiento crítico del mismo sujeto frente a las condiciones presentes de la vida en grupo.

Así mismo, para Santisteban (2011), una de las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales es el desarrollo personal, desde el cual se propicia la autorregulación para promover la autonomía en los estudiantes; en este sentido, el respeto por el otro y la comprensión de la dinámica del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la diversidad cultural, se presentan cuando el estudiante posee un autocontrol, regula su propia conducta y, esto a su vez ocurre cuando se construye el concepto de libertad y responsabilidad social; situación que como se evidencia en la práctica ejecutada, no se promueve en clase, pues la docente establece directamente las normas y define su cumplimiento.

Por otro lado, para Zabala (2008), una práctica educativa puede ser analizada teniendo en cuenta varios componentes que permiten reconocer la complejidad de la misma desde su propio desarrollo; estos dan cuenta del proceso educativo y son: los objetivos, las secuencias o contenidos y la evaluación. A partir de estos planteamientos, se hace un análisis de la presente práctica educativa, con el fin de identificar además de la interacción y la comunicación que se llevan a cabo en el aula, la relevancia y la relación entre cada componente trazado al inicio de la propuesta y su respectiva ejecución.

De esta manera, los objetivos son descritos por Zabala (2008), como el punto de partida fundamental; estos, determinan la intencionalidad de la práctica pedagógica. El

objetivo general planteado en la unidad didáctica estuvo dirigido a la comprensión del concepto de diversidad cultural por parte de los estudiantes, y así reconocer las características de los miembros de su contexto escolar y familiar a partir de una propuesta basada en problemas socialmente relevantes, que favorezca la construcción del conocimiento social. Por consiguiente, los objetivos de enseñanza desde la planeación de cada sesión, se basaron en el desarrollo de las habilidades de pensamiento social, desde la argumentación, reflexión, comparación, hasta la elección de una posición personal sobre los temas tratados; lo que permite a los estudiantes reconocer las características que hacen diversos a los seres humanos, así como ejemplificar a partir de situaciones y personajes cotidianos los tipos de diversidad existentes y llevar a la aula sus argumentos sobre esta, convirtiéndolos en sujetos partícipes y críticos frente a las múltiples perspectivas de la diversidad cultural.

El propósito de desarrollar habilidades de pensamiento se sustenta desde los principios de Pipkin (1999); quien sostiene que estas permiten al estudiante percibir la realidad como un conjunto de características complejas y problemáticas, que a su vez se pueden comprender desde su interior, observando las múltiples dimensiones y asumiendo una posición crítica y participativa en el contexto en el que se encuentra inmerso. Dicho pensamiento se hace relevante para comprender y resolver problemas en situaciones hipotéticas y reales, que finalmente conllevan al conocimiento del medio social.

En el mismo sentido, Benejam (2002), manifiesta que el desarrollo de las habilidades sociales como la participación, la responsabilidad, la solidaridad y el auto reconocimiento como miembro de un grupo, son logradas desde una enseñanza del conocimiento del medio, a través del cual los estudiantes evidencian desde sus acciones y sus actitudes la comprensión de su realidad social, para lograr describir, analizar y comprender los diferentes conflictos del contexto.

En el desarrollo de las clases la docente centró su trabajo en la definición de conceptos, por lo cual la participación de los estudiantes solo respondía a esta dinámica. Del objetivo general de la unidad didáctica, los estudiantes lograron definir los conceptos sobre diversidad cultural, sin embargo lo hicieron desde las mismas orientaciones de la docente y no desde su contexto social como se había planeado. Esto evidencia que los estudiantes no explicaron sus posiciones, ni sus argumentos, desde el reconocimiento de los problemas relevantes de su entorno, por lo cual tampoco se fomentó el desarrollo de las competencias ciudadanas que permitan la construcción del conocimiento social. Tal es el ejemplo de la siguiente cita de una clase, donde la docente interrumpe e inhibe la participación del estudiante. Ejemplo Sesión 4 (p. 15):

P: …"a qué religión pertenecen tú y tu familia?"

E: "en mi familia son muchos, católica y…"

P: "papi, papi ahorita responde.

De acuerdo con lo observado, a lo largo de las sesiones se repiten situaciones similares, en las cuales la docente interviene frente a los aportes de los estudiantes en la clase; en muchos casos pidiendo que luego hablen y que solo escriban o respondan lo que ella está preguntando; solo hasta el final de la práctica los estudiantes evidenciaron un reconocimiento de la diversidad cultural desde su propio contexto social y familiar; producto de las preguntas finales de la docente sobre lo aprendido, lo que les agradó y lo que no. Pues es exactamente, cuando la docente establece preguntas y actividades donde los estudiantes deben sintetizar la información presentada a lo largo de la unidad didáctica y establecer relaciones con situaciones de su contexto real; así como proponer ideas sobre cómo reconocer, aceptar y respetar la diversidad cultural existente en el entorno escolar.

De acuerdo con los aportes de Cox, Jaramillo y Reimers (2005), la formación por competencias ciudadanas genera cambios relevantes en las estrategias de enseñanza, lo cual favorece a la construcción del conocimiento social y el reconocimiento de las características culturales; así como el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan la comprensión y el planteamiento de alternativas para la solución de los problemas sociales. Desde estas perspectivas, tanto el pensamiento social como el conocimiento del medio serán evidenciados en las acciones y actitudes de los estudiantes, su comprensión de la realidad permitirá que se realicen ejercicios de descripción, análisis, comprensión de los problemas relevantes del entorno, sobre los cuales intervendrán desde la participación crítica, la autonomía y la democracia.

En síntesis, el desarrollo de las habilidades de pensamiento establecidas en la planeación no fueron alcanzadas de manera específica, debido a la metodología desarrollada a través de una práctica tradicional, donde la interacción permanente entre la docente y los estudiantes está centrada en las preguntas sobre los contenidos conceptuales y las respuestas que dan los estudiantes sobre los mismos. Tal es el caso de los siguientes ejemplos donde la profesora pregunta de manera directa a los estudiantes sobre la definición del concepto de diversidad cultural: "... voy a escribirles esta palabra, estas dos palabritas y ustedes van a pensar ¿qué será esto?. ¡**Diversidad Cultural!**, Pensemos, pensemos ¿qué será diversidad cultural?... ¿tendrá algo que ver con lo que estamos leyendo y diciendo?" (S1, P7). Las respuestas de los estudiantes en este caso están basadas en el concepto enseñado por la docente; de los cuales se espera según el paradigma tradicional que asimilen, retengan y reproduzcan los saberes trasmitidos (De Zuburía, 2007). Por ello, en cada sesión es evidente que la docente pregunte directamente y el estudiante responda o complemente la frase de la profesora. Ejemplo, "P: Y hablamos de actividades que realizan hombres y…"- Es: "y mujeres" (S7, P7)

Vista desde la práctica planeada, la interacción en el aula, requiere que los estudiantes sean protagonistas del proceso de aprendizaje, para que asuman roles específicos en la construcción del conocimiento. En el análisis de la propuesta didáctica proyectada, se observa que el estudiante se plantea como responsable de su propio aprendizaje, y es quien realiza la reelaboración de los saberes, a partir del conocimiento que tiene sobre su contexto social y familiar; mientras que el docente se describe como un mediador, que gestiona y promueve el avance de los aprendizajes, a través de las ayudas ajustadas que le permitan organizar el trabajo en el aula, para favorecer la construcción del conocimiento social de manera individual y grupal. Este tipo de interacción, se hace a partir de los planteamientos del enfoque constructivista, que como lo plantea Coll (1996), concibe "el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas y la enseñanza como ayuda a este proceso de construcción" (citado por Diaz, 2010. P, 27).

En contraste con lo sucedido en la práctica realizada, la docente asume una posición clara sobre la enseñanza a través de la explicación y la definición teórica de conceptos sobre la diversidad cultural; diferente a la metodología con la que se ha planeado, reordena las actividades al interior del aula enfocándolas en el desarrollo de contenidos y en el cuestionamiento permanente para verificar lo aprendido por los estudiantes; desfavoreciendo la consecución de los objetivos planeados inicialmente y el aporte de los estudiantes desde el conocimiento que poseen sobre su contexto social y escolar.

Otro componente de la práctica educativa, citado por Zabala (2008), son las secuencias didácticas y de contenidos, denominadas como actividades que tienen el propósito de determinar qué hacer para que una práctica sea reflexiva, y qué elementos de la misma le permiten al estudiante aprender de manera significativa. De acuerdo con el autor, a través del análisis de las secuencias didácticas, se puede observar si los contenidos planeados son

funcionales para los estudiantes, y favorecen la creación de conflictos cognitivos que promuevan el aprendizaje; también, si la práctica pedagógica programada a partir de las secuencias didácticas se adecuan al nivel de desarrollo de los estudiantes y promueven su actividad mental, con la ejecución de actividades que generen motivación, que favorezcan el autoconcepto y la autonomía.

Al realizar el contraste de estos elementos con los encontrados en la unidad didáctica planeada, se encuentra que los contenidos programados fueron de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Los contenidos conceptuales, se planearon con base en el eje curricular sobre **la defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana** (MEN, 2004). Los contenidos procedimentales, estuvieron centrados en la relación que debían hacer los estudiantes frente a los tipos de diversidad y el reconocimiento de las diferentes estructuras culturales. Los contenidos actitudinales, se abordaron desde el respeto y la aceptación de la diversidad presentada en el contexto escolar, familiar y social. En este sentido los estudiantes plantean situaciones de su contexto real y lo contrastan con el tema, dando su opinión personal.

Se observa en la ejecución de la práctica, que las actividades para desarrollar los tres tipos de contenidos tienen como eje central la formulación de preguntas hacia los estudiantes, estas se plantean a nivel individual y en grupos de trabajo; así mismo tienen como propósito comprobar los aprendizajes de los estudiantes, explicar y describir lo que comprenden desde sus experiencias cotidianas. Se distancia de la unidad planeada específicamente en el enfoque basado en problemas sociales relevantes; aspecto que afecta la construcción del pensamiento social desde una perspectiva crítica, pues la organización de los contenidos no promueve el planteamiento, la comprensión y resolución de dichos problemas.

De acuerdo con Santisteban y Pagés (2011), la enseñanza de las ciencias sociales debe estar centrada en la construcción del conocimiento social y la aplicabilidad de este en la resolución de problemas propios de la cotidianidad. Es decir, dicho conocimiento social implica la adquisición de valores morales y éticos que le permitan intervenir en situaciones o acontecimientos de su vida, a partir del conocimiento disciplinar y el desarrollo de habilidades que posibiliten actuar de manera autónoma y democrática. Estos conocimientos se encuentran establecidos desde las cinco finalidades de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.

Los siguientes ejemplos nos dan evidencia de los tipos de contenidos trabajados en cada sesión:

Trabajo sobre contenidos conceptuales:

P: "Entonces, el articulo siete y ocho de la constitución, que habla de las razas y dice que".

E1: "¡Profe vea!"

E2: "El primero: dice No debemos hablar de diferentes razas ni de colores de piel".

E3: "El segundo: No debemos criticar a los demás por su idioma". (S3, P2)

Trabajo sobre contenidos actitudinales:

E1: "todos podemos perdonar a los demás, para que todos perdonemos a la aseadora. La aseadora puede que no tenga algo contra nosotros, así ellos nos puede… y nosotros también". (S7,P28)

Trabajo sobre contenidos procedimentales:

P: A ver, hágale pues

E: Espere; profe, listo, es vamos a hablar de la “Religión” Por la “R” Respeto.

E: Por la “E” Evangélicos.

E: Por la “L” La Santa Biblia

E: La “I”

E: Por la “I” Idioma

E: ¡Iglesia!

P: “Iglesia” Siga

E: Por la “G” Generosidad

E: Por la “O” Oración.

E: Y por la “N” Nacer

Por otro lado, en la práctica desarrollada, el desarrollo de los contenidos conceptuales se hizo a partir de actividades enfocadas a la explicación y la descripción de las características y tipos de diversidad. La explicación se logra cuando los alumnos citan que: E4:“todos los humanos tenemos los mismos derechos, no debemos criticar, (…), tienen diferente religión, idioma y lenguaje”. (S3,P4). Es decir, identifican las características generales que tienen los grupos sociales, y las específicas que los identifican. Del mismo modo, en cada sesión, a través de las exposiciones de la profesora sobre cada uno de los tipos de diversidad cultural, los estudiantes en sus participaciones evidencian que asimilan el concepto trabajado en clase y lo definen con sus propios términos; tal es el caso del estudiante que describe la diversidad religiosa por el hecho de pertenecer a una comunidad E8:“Religión por ejemplo; que sean testigos de Jehova…, Católicos…” (S4, P3).

Ambas habilidades de pensamiento se encuentran implícitas en la planeación de los contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales, y son definidas por Jorba (2000),

como habilidades cognitivas y comunicativas características del proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento. Estas, implican la elaboración de información y la reproducción de la misma según los fenómenos o acontecimientos que se presenten al estudiantado. La descripción, en algunos casos es un proceso que sucede posterior a la observación, "implica un tipo de interpretación, de organización de los datos, de selección de los elementos" (Jorba, 2000. p,56). Así mismo, la explicación es descrita por el autor como una habilidad que permite establecer relaciones entre conceptos; es definida como una parte de la argumentación que exige la elaboración de juicios para hacer comprensible dicho concepto.

Sin embargo, en las sesiones desarrolladas, las preguntas concretas acerca de los temas tratados por la docente, restringen la elaboración de juicios por parte de los estudiantes; aunque promueven habilidades de pensamiento como la explicación y la descripción de los tipos de diversidad cultural, estas no favorecen el desarrollo de otras habilidades para el análisis, la justificación y la toma de posición, frente a los problema socialmente relevantes que se planteen en el aula de clase. Tal es el caso de los siguientes ejemplos, donde la docente realiza preguntas que van dirigidas a la definición o repetición de conceptos:

> P: Ahí habla de unos derechos fundamentales, que les estaban violando a los indígenas, es una historia real en nuestro país, ahí hablan de unos derechos fundamentales.
>
> P: ¿Cuáles son esos derechos fundamentales? (S6, P11).

En la planeación de la unidad didáctica se propuso un problema socialmente relevante con el fin de desarrollar de manera dinámica y coherente los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a través de la comprensión y solución de problemas para favorecer la construcción de nuevos aprendizajes que se encuentren inmersos en su contexto cotidiano. Se plantea entonces, un problema socialmente relevante relacionado con la

diversidad cultural y se recrea a través de un video, el cual aborda la diversidad de género, de etnia, religión y socioeconómica; presentando al mismo tiempo los tipos de organismos y leyes que promueven el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. La finalidad de trabajar un problema social relevante desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, es propiciar el desarrollo de habilidades de pensamiento social para que los estudiantes actúen de manera autónoma, exijan sus derechos, cumplan con sus deberes y planteen soluciones a los problemas de su vida cotidiana.

Oller (1999), sostiene que trabajar sobre problemas socialmente relevantes en el aula "prepara a los alumnos para una ciudadanía efectiva, ya que aprenden un marco conceptual y unas habilidades para pensar y desarrollar capacidades para tomar decisiones" (p. 2). Así, los estudiantes pueden conocer su entorno, los conflictos y en general lo que sucede a su alrededor permite tener herramientas para proponer alternativas de solución y tomar decisiones para el presente y el futuro. El desarrollo de habilidades de pensamiento social permitirá intervenir sobre su contexto real con la información y los criterios precisos, haciendo uso de los diferentes contenidos de tipo conceptual trabajados en el aula.

Durante la primera sesión desarrollada, se proyectó el video que daba pautas para identificar el PSR, sobre el cuál se plantearon preguntas, y las opiniones sobre situaciones vividas por los estudiantes. Sin embargo, las preguntas planteadas no lograron indagar lo suficiente sobre el problema social que se presentaba en el grupo, pasando a ser un contenido conceptual más dentro de la ejecución de la unidad didáctica. Es posible asegurar, entonces que el PSR no fue abordado de manera continua, tal y como estaba planeado en la propuesta didáctica; se convirtió en un contenido más, trabajado desde lo conceptual; aspecto que no favoreció la reflexión por parte de los estudiantes, quienes debían identificarlo en su propio contexto, abordarlo y proponer las posibles soluciones frente al mismo, haciendo uso de las construcciones conceptuales que se proyectaron desde la planeación.

García (2013), sostiene que el trabajo en torno a problemas socialmente relevantes debe convertirse en una posibilidad de conocimiento para los estudiantes, pues es a través de la relación del conocimiento social con el conocimiento científico que se logra comprender, analizar y proponer alternativas de solución a las diversas situaciones que se les presentan. Así mismo, se desarrollan habilidades sociales que permiten ejercer una ciudadanía participativa, para fundamentar el pensamiento crítico y el tratamiento de los problemas sociales relevantes.

En el desarrollo de la UD, la docente continúa con la dinámica inicial de exponer los contenidos conceptuales, proponer trabajos individuales y grupales con el apoyo de fotocopias, videos, elaboración de esquemas; igualmente se evidencia el control en favor de la disciplina y la ejecución de las actividades planeadas. A su vez, el estudiante continúa elaborando productos solicitados por la docente, respondiendo a preguntas conceptuales y empieza a citar ejemplos de la vida cotidiana, relacionados con el tema tratado. Sin embargo, se observa que es más frecuente el diálogo entre los estudiantes con respecto a la comprensión de los conceptos; establecen juicios de valor ya sean positivos o negativos frente al trabajo realizado, a la estética de las carteleras y demás productos que elaboran.

Según Zabala (2008), otro componente de una práctica educativa es la evaluación, que se presenta desde un seguimiento de los procesos y permite dar cuenta de los progresos de los estudiantes teniendo presente los tres tipos de contenidos.

La evaluación planeada en la unidad didáctica, se contempla desde tres aspectos, según los agentes, como lo sostienen Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011). La autoevaluación pensada como un proceso reflexivo, que debe hacer el estudiante desde sus habilidades y responsabilidades frente a la construcción del conocimiento. Este tipo de evaluación, se propone a partir de preguntas como “qué aprendió, cómo lo aprendió”, las cuales se hacen según la planeación en la última sesión de la unidad didáctica. Así mismo, se

establece una coevaluación, a partir de las valoraciones que se realizan entre pares; se planea con el fin de hacer una relación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se tienen presentes el diálogo y la negociación, tal y como lo refieren Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011).

Por último, se planea una heteroevaluación, en la que se pretenden reconocer el nivel cognitivo de los estudiantes y las relaciones que ellos hacen con el contexto. En este caso, la docente valora el proceso de aprendizaje de los estudiantes y hace parte del mismo como agente socializador.

En la práctica realizada, se evidencia que con frecuencia la docente aplica la heteroevaluación como mecanismo para que los estudiantes den cuenta, a partir de los contenidos trabajados, de la apropiación de estos. La profesora confirma que dichos conceptos han sido aprehendidos mediante preguntas sobre lo expuesto, los textos leídos y los videos proyectados durante el desarrollo de cada sesión, y los estudiantes lo demuestran a partir de los productos realizados como esquemas, mapas, resúmenes escritos, la definición de conceptos y la participación desde ejemplos de su vida escolar y familiar y las opiniones sobre el tema dialogado. A nivel individual y grupal, realizan actividades que van dando cuenta de los mismos, y como evaluación final se proponen tres actividades: una, la elaboración de un collage que sintetice lo aprendido sobre la diversidad cultural; dos, un mural destacando los aspectos positivos y negativos de la diversidad cultural.

Ejemplo de los diferentes enfoques de la evaluación de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, se puede observar cuando la docente plantea una pregunta y los estudiantes responden según sus modos de pensar

P:"¿quiénes son los Nukak Makú?"

E: “Se refiere a la historia de los indígenas que viven en los ríos Guaviare y Inírida. Su principal característica es ser nómada por lo que viven en recolectar alimentos” (S6, P10)

P: “¿qué opinan ustedes frente a la solución que se le dio a ese caso?. ¿Cómo les parece?

E:”Pues, yo opino profe que muy bien hecho, porque esos milenarios le estaban robando los derechos, le estaban violando los derechos fundamentales a los indígenas” (S6, P3).

Al final de la Unidad didáctica desarrollada, la docente plantea la evaluación desde preguntas centradas en los contenidos; a partir de los cuales los estudiantes elaboran productos y expresan algunas dificultades de convivencia en su contexto escolar o del barrio con situaciones concretas, desde su vida cotidiana; ejemplo:

E1: Vea profe, un día fuimos la gallada, Michael, Brayan Tapias, Kelly y un poco y yo y estábamos jugando futbol y entonces pasamos por ahí y la señora, no se lleva bien con las personas.

P: Ah bueno, la señora tiene un problema de convivencia, igual convivir sí, es muy difícil.

P: Pero entonces, estamos trabajando en eso. ¿Cuál es la mejor manera de solucionar los conflictos, que la convivencia sea buena?.

E: Profe yo!. Hablar y tomarse en serio a la gente. (S7, p15)

En este momento específico, los estudiantes intervienen en el diálogo y narran una situación común para varios de ellos; mientras la docente pregunta sobre contenidos, ellos explican claramente su ejemplo sobre la convivencia en el barrio. A partir de esto, la docente pregunta cuál es la mejor manera de solucionar dicho conflicto, interrogante que conlleva, según los planteamientos de Oller (1999), a promover entre los estudiantes el desarrollo de

habilidades de pensamiento desde la reflexión y la toma de posición frente a los problemas sociales de su entorno; al tiempo que permite el reconocimiento de la diversidad y la posibilidad de conocer sus derechos como niños y niñas y por ende como ciudadanos.

Al final del desarrollo de la unidad didáctica, los estudiantes realizan una autoevaluación, en al cual expresan ideas sobre el reconocimiento de la diversidad y la aceptación de las características propias y de los demás. Así como también manifiestan su punto de vista sobre lo que aprendieron, cómo lo aprendieron y qué les gustó durante todo el desarrollo de la unidad didáctica; evidenciando su auto reflexión sobre el aprendizaje y una evaluación del proceso pedagógico en general. Ejemplo:

E: “Profe que a mí me gustó que nos enseñó a trabajar en equipo y en las actividades individuales”. (S7, P26)

E: “Me gustaron todos los trabajos por que aprendimos a respetar a los demás, a pedir la palabra” (S7,P26.)

En este sentido, se observa que los estudiantes logran comprender la intencionalidad de las estrategias metodológicas y la finalidad de la unidad didáctica; lo cual favorece el desarrollo de las actividades pedagógicas que orientan la construcción del conocimiento social y el reconocimiento de la diversidad como problema socialmente relevante.

En síntesis, se observan marcadas diferencias entre lo propuesto y lo ejecutado en la unidad didáctica, a partir de lo cual se evidencia una contribución parcial de dicha propuesta educativa en el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula y en el contexto social de los estudiantes. Una de las razones, es que el planteamiento desde el enfoque de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, basado en problemas socialmente relevantes, es planeado, pero no abordado en el desarrollo de toda la unidad didáctica; es decir, que no se da la relevancia al conocimiento del contexto que como se piensa en la planeación; aspecto que

omite los elementos requeridos para la construcción del conocimiento social y el desarrollo de habilidades de pensamiento que permitan al estudiantado hacer proposiciones y generar alternativas de solución a los problemas del entorno.

Por otro lado, la presentación de los temas trabajados sobre la diversidad son desarrollados por la docente a partir de definiciones conceptuales, que no exigen de los estudiantes elaborar sus propios argumentos y explicaciones sobre estos; tampoco se genera un pensamiento crítico frente a las situaciones reales del contexto social y cultural. A pesar de ello, al final de la ejecución de la unidad didáctica, los estudiantes terminan siendo más participativos y expresan de manera abierta sus ideas sobre la diversidad cultural y la convivencia, lo cual demuestra la relación que hacen entre los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales planteados por la docente, desde su realidad escolar, familiar y social, para describir lo aprendido sobre los temas abordados en las sesiones de la unidad didáctica.

6. Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en el análisis de la unidad didáctica planeada y los procesos de enseñanza y aprendizaje presentes en la práctica educativa se concluyó:

Con base en los resultados obtenidos en el análisis del diseño y la ejecución de la unidad didáctica en ciencias sociales, se puede decir que dicha propuesta contribuye de manera parcial en el reconocimiento de la diversidad cultural como problema socialmente relevante en el grupo de estudiantes de grado 5º.; pues se identifican marcadas diferencias entre lo planeado y lo desarrollado que posibilitan en menor medida el logro de los objetivos propuestos. A pesar de que en la práctica, el aprendizaje se llevó a cabo desde la interacción y el trabajo cooperativo entre la docente y los estudiantes, se privilegia la formación sobre los temas abordados a partir de los contenidos conceptuales. Por lo tanto, la comprensión del contexto de los estudiantes, no es afrontada desde la realidad, aspecto que genera un distanciamiento de los fenómenos sociales que permiten el reconocimiento de la diversidad cultural. Por otro lado, los resultados arrojados por el análisis estadístico desde el X^2, sobre el supuesto que guía el estudio, muestran que las evidencias no son estadísticamente significativas para afirmar que dicha propuesta educativa contribuye al reconocimiento de la diversidad cultural, pues se trata de un aspecto complejo que requiere más de una intervención didáctica y un compromiso curricular para la formación del estudiante en habilidades de pensamiento que les permitan comprender, analizar y asumir una posición crítica frente a su realidad social y cultural.

El abordaje de los problemas socialmente relevantes en el desarrollo de una unidad didáctica implica trabajar de manera articulada los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; de tal manera que se logre comprender la complejidad de la diversidad

cultural; pues esta se requiere que a los contenidos de tipo conceptual se integre el conocimiento del medio social permitiendo que los estudiantes lleven sus conceptos a la relación con la vida cotidiana. La experiencia evidencia que en el desarrollo de la unidad didáctica, el reconocimiento de la diversidad cultural es abordado como un contenido de tipo conceptual, lo cual desarticula el conocer con el saber actuar y la comprensión del contexto social. Sin embargo, la práctica ejecutada evidencia que al llegar a la última sesión los estudiantes asumen una posición participativa frente a las intervenciones de la docente, argumentando con ejemplos su comprensión de los contenidos trabajados; a partir de lo cual dan cuenta de la apropiación conceptual y la relación que hacen con su contexto escolar, familiar o social cuando se refieren al reconocimiento de la diversidad desde situaciones de convivencia y el manejo de algunos conflictos en su barrio o en el contexto escolar.

El análisis de la ejecución de la propuesta pedagógica, permite replantear la posición de las docentes investigadoras frente a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales; en este sentido, el abordaje de los contenidos con la formación de habilidades de pensamiento como la descripción y la explicación, caracteriza el conocimiento de saberes específicos que se enlazan con la realidad de los estudiantes. A pesar de esto, el abordaje de los contenidos disciplinares solo dejó vislumbrar al final la forma de percibir y pensar la realidad de los niños y niñas; ya que las actividades se centraron en decir y repetir, más no en las interacciones que permiten a los sujetos comprender lo que sucede en su realidad, al tiempo que se lleva a cabo un formación básica en la multiperspectividad, el análisis y el pensamiento divergente, que no exige comprender la importancia de plantear diversas formas de solucionar los conflictos desde las múltiples construcciones conceptuales y sociales que potencializan el aprendizaje.

El análisis de la práctica desarrollada, también permite pensar y reconocer el lugar desde el cual se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Se

reconoce que existe la necesidad de definir un estilo pedagógico que oriente las nuevas prácticas; pues a pesar de contarse con los elementos conceptuales para elaborar una unidad didáctica que logre relacionar los saberes conceptuales con el conocimiento del medio social, se evidencia que persiste la tendencia a desarrollar los procesos desde el cumplimiento de los objetivos disciplinares, propios de una práctica tradicional. Pese a esto, la experiencia refleja que al final de la práctica el trabajo cooperativo entre estudiantes y docente permitió que se lograran incluir al proceso de enseñanza y aprendizaje los contenidos procedimentales y actitudinales que reflejan la forma de comprender el contexto social por parte de los alumnos, así como su capacidad para exponer de manera crítica y participativa el reconocimiento que hicieron de la diversidad cultural en su medio.

7. Recomendaciones

De acuerdo con los resultados obtenidos desde el análisis de la práctica se recomienda:

El reconocimiento del medio social, forma parte fundamental en la construcción del conocimiento; lo cual se convierte en un instrumento para diseñar y desarrollar propuestas didácticas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales, basadas en problemas socialmente relevantes que den mayor importancia al contexto en el cual se encuentran los estudiantes, que aporten a la construcción del conocimiento social y al reconocimiento de las diferentes formas de representar el mundo para participar de manera creativa, crítica y democrática. Así mismo, llevar a cabo un trabajo transversal que tenga en cuenta el abordaje de los problemas del entorno y la relación con las demás áreas del conocimiento para evitar el fraccionamiento de dichos saberes y su simplificación a contenidos conceptuales.

Promover desde el currículo de la institución educativa, la construcción de propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades de pensamiento social como la interpretación, el análisis y la síntesis, que favorezcan la aplicación del conocimiento y permitan afrontar los cambios continuos de la sociedad desde una posición crítica. Del mismo modo, asumir la importancia del diálogo, el debate y la comunicación entre los estudiantes y el docente, de manera que estos aporten a la construcción colectiva del conocimiento, al tiempo que favorezca del desarrollo de otros tipos de contenidos, más que solo los disciplinares.

Desde la propia práctica se recomienda asumir el reto de transformar el quehacer docente, a partir de un estilo pedagógico definido, que tenga en cuenta las necesidades de los estudiantes, la vinculación del contexto social y demás condiciones diversas de la comunidad. Para ello se torna necesario hacer una revisión sobre teorías pedagógicas que guíen las

prácticas docentes y que permitan identificar los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de promover el pensamiento social y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y social.

Se reconoce la importancia de proponer de igual manera desde el currículo y desde la estructura de la planeación docente, un proceso de evaluación incluyente que tenga en cuenta la diversidad en el aula, las necesidades sociales, culturales y cognitivas de los estudiantes. Del mismo modo, un tipo de evaluación vista desde los agentes del proceso educativo, que permita ejecutar la coevaluación gracias al trabajo cooperativo, la heteroevaluación y la autoevaluación del aprendizaje individual y grupal.

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva:¿ Hacia dónde vamos ahora. Perspectivas, 38(1), 17-44.

Almeida Mejía, M. F., Coral Delgado, F. R., & Ruíz Calvache, M. D. S. (2014). Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa (Vol. 1). Editorial La Muralla.

Astolfi, J. (2013). Tres modelos de enseñanza. Aprender en la escuela. Recuperado de https://cuestionesbasicasi.wikispaces.com/file/view/Tres+modelos+de+ense%C3%B1anza.pdf el 28 de febrero de 2017.

Benejam, P. (2000). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. Pensamiento Educativo, Volumen 30, pp. 61-74

Benejam, P. (2002) La oportunidad de identificar conceptos claveque guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. En Fernández, R. C., Frechín, R. F., Cardona, F. X. H., Pérez, F. D., Rodríguez, M. A. L., & Alcalá, P. N. (1ª. Edición, pp 11-18). España: Cofás.

Pagés, J. & Santisteban, A. (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Servei de Publicacions.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. [en línea]. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, V.4 N.3. 2006 [citado octubre 20 de 2015]. Disponible desde: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_htm.htm

Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción. Banco Interamericano de Desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil Unidad de Educación. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?q=Cox%2C+JAramillo+y+Reimers+%282005%29&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5 el 16 de diciembre de 2016.

DAKAR (2000). Marco de acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Francia. Grafoprint.01-79

De Salamanca, D. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Vía Internet http://paidos. rederis. es.

De Zubiría, S. J (1997). Tratado de Pedagogía Cocneptual. Modelos pedagógicos. Fundación Alberto Merani. Bogotá.

De Zubiría, M., Corzo, G. C., & Vásquez, R. C. (2007). Modelos pedagógicos contemporáneos. Editorial Magisterio. Bogotá.

Eggen, P. D., Kauchak, D. P., & Libedinsky, M. (1999). Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Fondo de cultura económica.

Flick. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata

García, F. , Pulido Moyano, R., & Montes del Castillo, Á. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. Revista Iberoamericana de Educación No. 13. Páginas 223-256.

García (2013). (coord). Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos, para qué. Sevilla, Diada editora, 123-131.

Garzón (2015). La educación inclusiva una respuesta a la diversidad. 01-27

Giménez (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. Revista Cultura y representaciones sociales, año 2012, número 13. Universidad Autónoma de México. México D.F.

Gómez Montes, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/5140 el 20 de diciembre de 2016.

ICFES (2016). Informe resultados Pruebas Saber 5o. Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo. Recuperado de http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/ el 12 de noviembre de 2016.

Imbernón, F. (2003). Investigación Educativa como herramienta de formación del profesorado. Graó.

Jiménez, E. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. Revista de Investigación Ciencias Sociales, año 2012 vol 8, número 1. Universidad Autónoma de Asunción Paraguay.

Jorba, J., Gómez, I., & Prat, À. (Eds.). (2000). Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares. Editorial Síntesis.

López- Melero, M. (2008). Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Ediciones Aljibe.

López-Facal, R. (2010). Los problemas de candente actualidad en la enseñanza de las ciencias sociales. Ponencia presentada en las VII Jornades Internacionals de Recerca en didàctica de les ciències socials. Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

MEN (2003). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Bogotá.

MEN (2004). Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá. Colombia

MEN (2008). Educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía. Guía No.1. Bogotá D.C

MEN (2010). Indice de Inclusión para Colombia. Bogotá. Colombia

MEN (2015). Informe sobre Índice Sintético de Calidad en las Instituciones Educativas. Bogotá. Colombia.

MinInterior (2015). Libertad Religiosa y de cultos. Ámbitos de Aplicación Práctica desde la Constitución, la Ley y la Jurisprudencia. Bogotá D.C. Colombia

Oliver, C. (2002). Formación del profesorado para la diferencia: radiografía de un cambio. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(2), 11. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=3135 el 29 abril deMEN 2016.

Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. In Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué (pp. 123-131). Diada Editora, SL.

Pagés y Santisteba (2011). Las cuestiones socialmente vivas y la enseñanza de las ciencias sociales. Barcelona, España: Bellaterra

Pagés y Santisteban (2011) Formación de la ciudadanía y educación política. Universidad Rovira I virgili Facultad de las ciencias de la educación y psicología.

Pagés, J. (2007): "La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía". Didáctica Geográfica, segunda época, nº 9, 205-214

PEI Institución Educativa Manuel Elkin Patarroyo (2008). Dosquebradas. Colombia.

PROYECTO LIDERES SIGLO XXI (2012).Guía para desarrollar calidad en la gestión de las instituciones educativas. Conceptualización. 01-

Quisoboni, Y. T., & Miranda, M. P. (2016). Sentidos y significados de la diversidad cultural, que han configurado las niñas y los niños de grado tercero de primaria en la sede varones, de la Institución Educativa Susana Trochez de Vivas del municipio de Caldono, departamento del Cauca, en sus contextos educativos. Universidad de Manizales.

Rodríguez, J. M. (2011). Métodos de investigación cualitativa. Revista de Investigación Silogismo, 1(08). Recuperado en http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64 el 26 de diciembre de 2016.

Rosano, S. (2007). La cultura de la diversidad y la educación inclusiva.

Santisteban, A. (2011). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria: ciencias sociales para comprender, pensar y actuar. Síntesis.

Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

UNESCO (2005). Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo en el aula. OREALC. Santiago de Chile

UNESCO (2010). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia.

Vargas Hernández, K. (2008). Diversidad cultural: revisión de conceptos y estrategias. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Villarreal (2004). El estudio de casos como metodología de investigación científica en economía de la empresa y dirección estratégica. Universidad del País Vasco. España

Yin, R. (1999). Investigación de Estudios de Caso, diseño y métodos. El método de casos: una estrategia de investigación. Documentos varios. Grupo de estudios empresariales CIDI-UPB. P. 10

Zabala, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. Ediciones Grao. Barcelona. España.

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACION

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Institución Educativa:_____ Municipio:

_____

Nombre Docente: _____

Yo_____, mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía No. _____, [ ] madre, [ ] padre, [ ] acudiente o [ ] representante legal del estudiante_____ de _____ años de edad, he sido informado acerca de la grabación del video de práctica educativa, el cual se requiere para que el docente de mi hijo(a) realice actividades pedagógicas requeridas para su tesis de Maestría. Luego de haber sido informado(a) sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a) en la grabación y comprendido la información sobre esta actividad, entiendo que: • La participación de mi hijo(a) en este video o los resultados obtenidos por el docente **no** tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso. • La participación de mi hijo(a) en el video no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación. • No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación. • La identidad de mi hijo(a) no será publicada y las imágenes y sonidos registrados durante la grabación se utilizarán únicamente para los propósitos de tesis de Maestría y como evidencia de la práctica educativa del docente. • El docente evaluado garantizará la protección de las imágenes de mi hijo(a) y el uso de las mismas, de acuerdo con la normatividad vigente, durante y posteriormente al proceso de análisis de los datos.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria [ ] DOY EL CONSENTIMIENTO [ ] NO DOY EL CONSENTIMIENTO para la participación de mi (nuestro) hijo (a) en la grabación del video de práctica educativa del docente en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia. Lugar y Fecha:

_____

Anexo 2. Cuestionario para estudiantes



CUESTIONARIO PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS DE CLASE

Fecha de aplicación: _____

Grado: _____

Responde este sencillo cuestionario marcando con una X el ítem que consideres se relaciona con tus opiniones

No.	PREGUNTA	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NO SÉ	NO SE HACE
1	Realizas actividades en grupo con cualquier compañero					
2	Tus compañeros te ayudan cuando no entiendes					
3	Ayudas a tus compañeros cuando ellos lo necesitan					
4	El profesor atiende las solicitudes y necesidades de todos los estudiantes.					
5	En tu salón la comunicación entre el profesor y los estudiantes es frecuente					
6	En tu salón la comunicación entre tú y tus compañeros es frecuente					
7	En tu salón de clase se desarrollan actividades para promover el respeto a la diferencia, la participación y la convivencia de todo el grupo.					
8	Tu profesor aplica diferentes maneras para evaluar (oral, escrita, exposiciones, individual y grupal)					
9	En tu salón de clases se realizan actividades para que todos los estudiantes puedan aprender y socializar					
10	En tu institución hay planes para atender las necesidades de todos los estudiantes, que garanticen el aprendizaje.					
11	Las actividades realizadas en tu salón de clase ayudan a que todos los estudiantes puedan aprender y socializar lo que saben.					

Anexo 3. Unidad Didáctica

Título: La diversidad cultural, una oportunidad para aprender juntos

Asignatura: Ciencias Sociales **Duración por sesión:** 2 horas. **N° de sesiones:** 7

Total Horas: 14 horas **Tema**: La diversidad cultural

Docentes Investigadoras: Diana M. Vallejo Vera, Diana C. Villamil Zuleta

Justificación

En la actualidad, la escuela se ha convertido en la ruta que posibilita el reconocimiento de las individualidades y el respeto por las diferencias entre sus miembros. Por lo cual, la educación juega un papel protagónico en la atención a la diversidad cultural a través del desarrollo de un currículo flexible que reconozca las condiciones específicas inmersas en los comunidades educativas. Es así como desde la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales se pueden construir espacios de reflexión, que permitan el ejercicio de una ciudadanía participativa y democrática, tomando como base la riqueza cultural propia de los contextos y la formación del pensamiento social, posibilitando el reconocimiento de las características complejas y la problemática plural para la transformación y mejoramiento de la convivencia.

El desarrollo de una unidad didáctica para el reconocimiento de la diversidad cultural, se convierte en una opción que posibilita abordar un hecho social desde el contexto del aula de clase, con el objetivo de tomar como insumo los conceptos multiculturales en pro del mejoramiento de las competencias ciudadanas y el desarrollo de habilidades de pensamiento social; esperando que al finalizar el proceso se evidencien desde la comprensión, el análisis, la

explicación y la justificación de una toma de posición, el reconocimiento de la diversidad como problema socialmente relevante en el grupo de 5º. de una institución educativa oficial del municipio de Dosquebradas.

Enfoque Pedagógico

El aprendizaje sucede como una construcción intersubjetiva, que al mismo tiempo se encuentra ligada a la existencia de múltiples relaciones sociales; así el proceso de enseñanza y aprendizaje será progresivo y secuencial, en cuanto esté dirigido a desarrollar habilidades de pensamiento y construcción de estructuras mentales superiores. De acuerdo con Coll (1996) la idea fuerza del enfoque constructivista…"conduce a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento a partir de los conocimientos y las experiencias previas y la enseñanza como ayuda a este proceso de construcción" (citado por Díaz Barriga, 2010. P. 27). Por otro lado, el enfoque social da cuenta de la influencia de los procesos educativos tanto dentro como fuera del contexto escolar como una realidad intrapsicológica que da significados a lo cultural, al lenguaje y a los procesos cognitivos, que en conjunto constituyen el aprendizaje. En este sentido, las implicaciones educativas de un enfoque socio constructivista, además de situar los aprendizajes en el contexto cultural y social, requiere que los docentes y los estudiantes asuman roles específicos en la construcción del conocimiento. Por un lado, se encuentra el estudiante como responsable de su proceso de aprendizaje, quien realiza la re elaboración de los saberes; por otro, el docente se convierte en un mediador, que gestiona y promueve el avance de los aprendizajes desde las ayudas ajustadas, el trabajo cooperativo y la transposición didáctica.

En la presente unidad didáctica, se plantean ayudas ajustadas que buscan que los estudiantes alcancen su Zona de Desarrollo Próximo, tal es el caso de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales basados en el enfoque de problemas socialmente relevantes, que fortalecen la construcción conceptual y la argumentación de los pensamientos a partir de situaciones reales, que ayudan al estudiantado a comprender y analizar su contexto inmediato. De igual manera, el trabajo cooperativo se encuentra dirigido al desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y de pensamiento crítico con el fin de propiciar procesos de razonamiento objetivo, sistemático y riguroso, que guían la construcción del conocimiento en sus diferentes dimensiones y el desarrollo de habilidades conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar a través del trabajo en pequeño, gran grupo e individual.

Contexto De Aula

El grupo al cual se aplica la unidad didáctica está conformado 28 estudiantes del grado 5º.H, de una institución educativa oficial del Municipio de Dosquebradas. Este se encuentra conformado por 7 mujeres y 21 hombres cuyas edades oscilan entre 10 y 13 años. Poseen un grupo familiar diverso; solo 13 viven con papá y mamá, los demás presentan una estructura familiar compuesta por padre o madre, padrastro o madrasta; también se presenta que algunos vivan con los abuelos. La actividad económica de las familias está centrada en la economía informal; empleo doméstico, ventas informales, obreros de construcción. Y sólo un 2% se encuentra vinculado como empleado de una empresa y percibe prestaciones sociales de ley. Poseen buenas relaciones de convivencia entre ellos y se observa colaboración en la realización de tareas. Del mismo modo, se evidencian ritmos y

estilos de aprendizaje diferentes propios del aula de clase. En la realización de actividades participan de acuerdo con sus fortalezas y siempre tratando de realizar los trabajos propuestos.

Diseño Pedagógico

- **Contexto normativo**

Los estándares básicos de competencias ciudadanas establecidas por el MEN (2003), plantean unos criterios que establecen competencias actitudinales, procedimentales y conceptuales, se encuentran estructuradas en tres grandes grupos, de los cuales se abordará el grupo de "Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias". Así mismo, están clasificadas en diferentes tipos, de las cuales se eligieron principalmente las de tipo cognitivo, integrador y emocional, apropiadas para la propuesta. Así mismo, se consultaron los lineamientos curriculares (MEN, 2004), de los cuales se eligieron los ejes curriculares y articuladores referentes a la diversidad humana y se relacionan con los temas establecidos en el plan de estudios institucional para el grado 5º.

EJE GENERADOR	ESTANDAR CIENCIAS SOCIALES	ESTANDAR COMPETENCIAS CIUDADANAS
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad	Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional	• GRUPO Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias • TIPOS Cognitiva Identifico mi origen cultural y reconozco y respeto las semejanzas y diferencias con el origen cultural de otra gente. Cognitiva – Integradora Identifico algunas formas de discriminación en mi escuela (por género, religión, etnia, edad, cultura, aspectos económicos o sociales…) y colaboro con acciones, normas o acuerdos para evitarlas. Emocionales Expreso empatía (sentimientos parecidos o compatibles con los de otros) frente a personas excluidas o discriminadas.

EJE CURRICULAR No. 1 La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana

EJE ARTICULADOR	TEMA TRANSVERSAL	CONTENIDOS		
		CONCEPTUALES	**PROCEDIMENTALES**	**ACTITUDINALES**
Quiénes vivimos, cómo nos vemos y cómo nos comunicamos en	• La diversidad cultural (grupos étnicos en Colombia,	Características de su grupo y de otros distintos al suyo.	Establecer la relación entre las diferentes estructuras	Respeta las características culturales y los

nuestra familia, vecindad y escuela?	Colombia y su territorio, rasgos individuales y culturales) • La comunidad.		culturales que lo rodean	valores de su contexto.

Estructura de la Unidad Didáctica

SESIÓN	OBJETIVOS	TEMA	ACTIVIDADES A DESARROLLAR	EVALUACIÓN	RECURSOS
1. Somos muchos, somos diferentes	• Comprender el concepto de diversidad cultural. • Identificar los tipos de diversidad cultural	Diversidad cultural Definiciones	Presentación de la U.D. y los objetivos de manera verbal. Realización de lectura individual sobre la cual los estudiantes realizan la actividad de comprensión y análisis a través de la argumentación de lo leído. Construcción colectiva del concepto de diversidad cultural desde documentos legales.	La evaluación se plantea desde tres procesos: hetoreoevaluación, coevaluación y autoevaluación, a partir del enfoque socioconstructivista, planteado por Gutiérrez y otros (2011). La heteroevaluación, comprende los aspectos	**Fuentes de información** • Constitución Política de Colombia • Material audiovisual: Video Diverdiferencias: https://www.youtube.com/watch?v=et8OH7tfWps. Presentación en diapositivas • Diccionario o-line: www.dlerae.es/?w=diccionario • Texto escolar “Los caminos del Saber 5º. Sociales”

			<u>Presentación del problema socialmente relevante</u> A partir del fragmento de un video que muestra situaciones cotidianas de un grupo de estudiantes que afronta la diversidad existente en su colegio y en su contexto social y familiar; reunidos en pequeños grupos los estudiantes elaboran lluvia de ideas que resuma sus opiniones sobre lo visto en el video. Representación gráfica y explicación de las características físicas y los	cognitivos sociales y la relación con el contexto. Se valora el proceso de aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes. Con base en los argumentos que elaboren, se hace una evaluación descriptiva de los procesos desarrollados y los alcances para avanzar en la ZDP. La coevaluación se realiza entre pares, orientada por la docente	• Texto escolar "Compromisos E. Reflexiones éticas para vivir mejor. • Documentos Unesco sobre diversidad cultural. **Materiales** Mobiliario del aula, video beam, videograbadora, papel bond, hojas de block, colores, lápices, marcadores.

			rasgos de personalidad individual. Elaboración de cuadro comparativo de semejanzas y diferencias entre las características físicas y de personalidad, individuales y del colectivo, para reconocer los aspectos que hacen diverso al grupo.	a lo largo de la unidad didáctica. Se valora desde la negociación, el aprendizaje colaborativo y el diálogo de los estudiantes sobre lo aprendido y las necesidades cognitivas que existan.	
2. La identidad, tal como cada perso	• Identificar las características biológicas y culturales del	Identidad de género Sexualidad Roles de género	Actividad en gran grupo sobre identificación de actividades realizadas por hombres y mujeres de diferentes regiones del país, sobre el cual se realiza un esquema. Lectura de texto y elaboración de paralelo entre	La autoevaluación está enmarcada en la reflexión sobre los propios aprendizajes sobre el conocimiento social.	**Fuentes de información** • Constitución Política de Colombia • **Documento** tomado de internet **"Roles, estereotipos y género"**. http://www.educarenigualdad.org/diversidad-e-inclusia-n-taller-sobre-diversidad-de-ga-nero)

na la siente	género, reconociendo semejanzas y diferencias sobre lo masculina y lo femenino.		las respuestas que dieron previamente y lo leído. Definición de conceptos sobre género, sexo y roles por parte de los estudiantes y socialización. Elaboración de mapa mental en el cual los estudiantes ejemplifican qué son roles, sexo y género según la construcción conceptual realizada previamente. Para finalizar, cada estudiante realiza un escrito en el cual nombre miembros de su familia y una lista de las tareas asumidas por los	De igual manera, se hace una evaluación sumativa al final de la unidad didáctica, desde la cual se determinan los procesos finales en la construcción de saberes sobre la diversidad cultural y el reconocimiento que se hace de la misma en el contexto familiar y social.	• Diagrama presentación Power point **Materiales** Mobiliario del aula, video beam, videograbadora, papel bond, hojas de block, colores, lápices, marcadores.

			hombres y las mujeres en casa, relacionándolo con la construcción conceptual elaborada previamente.		
3. Conociendo mis raíces	• Identificar los grupos étnicos que dan origen a la población colombiana.	Grupos étnicos. Diversidad étnica	Narración de historia sobre el reconocimiento de la diversidad étnica; descripción de situación y argumentación de las diversidades encontradas. Análisis en pequeños grupos de texto con aspectos teóricos y legales que sustenten las etnias existentes en Colombia, así como sus derechos.		**Fuentes de información** • Texto escolar Los caminos del Saber 5.o Sociales • Constitución Política de Colombia • Cuento tomado de la web "los colores de la piel" (http://www.slideshare.net/RATIBRON/el-color-de-la-piel) **Materiales**

			Elaboración de mural tipo esquema sobre los grupos étnicos en Colombia. Cada grupo escribe en el mural una frase que para ellos plasme la forma como se puede contribuir al respeto hacia estos grupos.		Mobiliario del aula, video beam, videograbadora, papel bond, hojas de block, colores, lápices, marcadores.
4. Nos unimos en la fe	• Identificar los diferentes tipos de religiones que existen en su entorno.	¿Qués es la religión? Principales religiones	Se retoma tema de la sesión anterior. Proyección video sobre respeto a la diversidad religiosa; análisis y descripción de lo observado. Elaboración esquema con algunas fotografías, donde se construyen los conceptos teóricos y reconocen algunas		**Fuentes de información** • Video tomado de la web **El Respeto por la Diversidad Religiosa es un Derecho Humano Irrenunciable (**https://www.youtube.com/watch?v=xWPuQl9B-Xc) • Texto escolar Ver a Jesús 5º. • Imágenes tomadas de la web

			manifestaciones religiosas en el mundo. Conceptualización de religión y descripción de las más reconocidas a nivel mundial. En gran grupo se escribe listado de aspectos en común entre las religiones, haciendo énfasis en la manera como estas características similares favorecen la convivencia. Trabajo individual, elaboración de collage donde representen su familia y las costumbres religiosas. Escritura de un mensaje para la comunidad educativa: ¿qué		**Materiales** Mobiliario del aula, video beam, videograbadora, papel bond, hojas de block, colores, lápices, marcadores.

			le dirías a tus compañeros de colegio y demás profesores de lo aprendido hoy sobre la diversidad religiosa?		
5. Mi familia, los recursos y el trabajo	• Comprender la diversidad socioeconómica desde la variedad de actividades productivas a las que se dedican las familias del sector.	Concepto de economía. Sectores de la economía. Actividades productivas	Análisis de texto sobre Desarrollo económico. Construcción conceptual sobre economía, actividad económica y sostenibilidad. De manera individual, los estudiantes elaboran un esquema donde definan cuáles son las principales actividades económicas realizadas por sus familias y la importancia que tienen estas actividades para el		**Fuentes de información** • Texto escolar Los caminos del Saber 5 • Texto escolar Complemento 5º. • Imágenes tomadas de la web **Materiales** Mobiliario del aula, video beam, videograbadora, papel bond, hojas de block, colores, lápices, marcadores.

			desarrollo sostenible de la comunidad. Para finalizar los estudiantes elaboran un escrito sobre su proyecto de vida con respecto a la actividad productiva a la que se quieren dedicar.		
6. Y, ¿quiénes protegen mi diversidad?	• Identificar la diversidad cultural del pueblo colombiano desde las	Derechos de la población colombiana. Instituciones nacionales e internacionales que protegen	Reunidos en pequeños grupos, los estudiantes deberán realizar un acróstico con la palabra asignada, relacionadas con lo visto en las sesiones anteriores. Construcción colectiva de la definición de diversidad.		**Fuentes de información** • Texto escolar Los caminos del Saber 5 • Texto escolar Complemento 5º. • Imágenes tomadas de la web **Materiales y mobiliario**

	políticas de estado.	los derechos humanos.	Lectura individual de un caso real publicado por la Defensoría del Pueblo; análisis sobre los derechos vulnerados, y argumentación de la opinión del estudiante sobre la solución que se dio al problema. Dramatización de situaciones donde se respete la diversidad y donde no se respete. Recomendaciones de los estudiantes sobre la defensa de los derechos y qué organismos y leyes los amparan para exigir el		Mobiliario del aula, video beam, videograbadora, papel bond, hojas de block, colores, lápices, marcadores.

			reconocimiento de la diversidad.		
7. Lo que aprendimos …	• Argumentar los conceptos construidos a lo largo de la U.D. sobre la diversidad cultural, reconociendo las características de los miembros de su contexto escolar y familiar, y	Concepto de diversidad cultural. Acuerdos y reflexiones	Elaboración en gran grupo de una historia relacionada con los conceptos trabajados a lo largo de las sesiones, reconociendo las características particulares de los personajes y el tipo de diversidad que presentan. Construcción en colectivo un mapa conceptual que defina la diversidad cultural y sus tipos. Reunidos en pequeños grupos los estudiantes elaboran un collage que		**Fuentes de información** • Documento Unesco Sobre diversidad Cultural **Materiales** Mobiliario del aula, video beam, videograbadora, papel bond, hojas de block, colores, lápices, marcadores.

	promoviendo acuerdos sobre el respeto a la misma.		sintetice la diversidad cultural que identifica al grupo. Elaboración de un paralelo sobre los aspectos positivos y negativos que consideran hay en la diversidad cultural. Elaboración colectiva de un mural que contenga acuerdos para reconocer, aceptar y respetar la diversidad cultural existente en su comunidad. Socialización de las actividades ante uno de los grupos de la I.E; para explicar qué se aprendió durante el desarrollo de la		

			unidad didáctica, cómo lo aprendieron y que aporta para su convivencia.		